



UMCE
el poder transformador de la educación

Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación.

Facultad de Historia, Geografía y Letras.

Departamento de Historia y Geografía.

**EXPLORANDO LA GEOGRAFÍA HUMANA DE LA REGIÓN METROPOLITANA
DE SANTIAGO: DIVERSAS POSIBILIDADES DE ANÁLISIS DISCIPLINAR**

Seminario para optar al título profesional de Profesor/a de Historia y Geografía

Autores/as:

Sebastián Alberto Bravo Huenchullán

Gabriela Alejandra Canales Cubillos

Aracely Beatriz Lagos Torres

Nicole Azul Moya Retamal

Alonso Andrés Poveda Salvatierra

Profesor Guía:

Rodrigo Hernán Rocha Pérez

Santiago de Chile, a enero del año 2025

ÍNDICE GENERAL DE CONTENIDOS

CONTENIDO	PÁGINA
INTRODUCCIÓN GENERAL DEL SEMINARIO	04
INVESTIGACIÓN 1:	09
El impacto de la gentrificación en la población Barrio Yungay: Análisis a través de la perspectiva de vecinos del barrio.	
Por: Sebastián Alberto Bravo Huenchullán	
1. Contexto introductorio	12
2. Marco teórico	22
3. Marco metodológico	35
4. Análisis de resultados	50
5. Conclusiones	83
6. Referencias bibliográficas	86
7. Anexos	96
INVESTIGACIÓN 2:	202
¿Celebración o protesta? El uso político del espacio público durante las marchas LGBT+ en Santiago de Chile, 1992-2024.	
Por: Gabriela Alejandra Canales Cubillos	
1. Contexto introductorio	205
2. Marco teórico	214
3. Marco metodológico	233
4. Análisis de resultados	253
5. Conclusiones	331
6. Referencias bibliográficas	336
7. Anexos	343
INVESTIGACIÓN 3:	463
Barreras socioespaciales de la educación: Escuela en contexto carcelario como una oportunidad para la Formación Inicial Docente en la actualidad.	
Por: Aracely Beatriz Lagos Torres	
1. Contexto introductorio	466
2. Marco teórico	476
3. Marco metodológico	509
4. Análisis de resultados	530
5. Conclusiones	594
6. Referencias bibliográficas	600
7. Anexos	606

INVESTIGACIÓN 4:	796
El Rol de la Educación Geográfica en la Prevención de Desastres Socionaturales: Un Estudio de Caso en Estudiantes del Colegio Andino Antuquélén, pueblo El Manzano, comuna de San José de Maipo, Año 2024.	
Por: Nicole Azul Moya Retamal y Alonso Andrés Poveda Salvatierra	
1. Contexto introductorio	799
2. Marco teórico	814
3. Marco metodológico	878
4. Análisis de resultados	909
5. Conclusiones	994
6. Referencias bibliográficas	996
7. Anexos	1002

INTRODUCCIÓN GENERAL

EXPLORANDO LA GEOGRAFÍA HUMANA DE LA REGIÓN METROPOLITANA DE SANTIAGO: DIVERSAS POSIBILIDADES DE ANÁLISIS DISCIPLINAR

Por:

Sebastián Alberto Bravo Huenchullán
Gabriela Alejandra Canales Cubillos
Aracely Beatriz Lagos Torres
Nicole Azul Moya Retamal
Alonso Andrés Poveda Salvatierra

El resultado de esta investigación de finalización de estudios de pregrado incluye cuatro propuestas indagatorias de egresados/as de Licenciatura en Educación con mención en Geografía, ejecutadas en el marco de la actividad curricular de “Seminario de Título” durante el segundo semestre del año 2024, cumpliendo con la última etapa del Plan de Estudios de la Carrera de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

El resultado escritural de los/las autoras de esta investigación se plasman en este documento consistente en cuatro investigaciones, capítulos o temas, tres de los cuales se realizaron de forma individual, y una de forma grupal, reflejando diversos intereses en el amplio campo de pesquisas que son posibles de realizar en la Geografía Humana. Particularmente, los procesos investigativos aquí consignados se relacionan con enfoques puestos en procesos de gentrificación en un barrio tradicional de la comuna de Santiago de Chile; las disputas espaciales en el marco de la marcha del día del Orgullo en la principal arteria de la capital nacional; las dificultades socioespaciales presentes en el ámbito de la educación carcelaria; y el papel que desempeña la educación espacial en la prevención de desastres socioambientales. Todos, mediante estudios de caso contextualizados en diferentes espacios de la Región Metropolitana.

Cada investigación particular, contempla elementos comunes en lo formal, como son un cuerpo introductorio, un marco teórico-conceptual, un marco metodológico, un análisis de resultados con capítulos desprendidos de los objetivos específicos, conclusiones y recomendaciones, así como la explicitación de los referentes bibliográficos y de anexos (que contemplan principalmente los consentimientos informados y la transcripción de los instrumentos). Más, se observará que cada estudio de caso tiene sus propias particularidades teóricas y metodológicas, fruto de una investigación de meses de ejecución.

La primera investigación, titulada **El impacto de la gentrificación en la población Barrio Yungay: Análisis a través de la perspectiva de vecinos del barrio**, adopta la perspectiva de los residentes para comprender las transformaciones sociales, culturales y económicas que han impactado a uno de los barrios históricos de Santiago de Chile. Se profundiza en cómo

la llegada de nuevos residentes y la renovación urbana han transformado la dinámica social del barrio, resultando en el desplazamiento de familias de bajos ingresos y en una alteración significativa de la cohesión comunitaria. Además, se explora la evolución cultural del área, con la introducción de nuevas expresiones artísticas y culturales. También se analiza el impacto económico, donde se evidencia el aumento en los precios de las propiedades. El objetivo principal es ofrecer una perspectiva integral de estos procesos, resaltando las voces y experiencias de los habitantes originales que enfrentan tanto los retos como las oportunidades generadas por estos cambios. Se pone de manifiesto las complejas transformaciones que ha experimentado esta comunidad en los últimos años. A partir de las experiencias de los vecinos, se podrá observar cómo la gentrificación ha generado mejoras en la infraestructura y una revitalización cultural, a la vez que ha planteado desafíos significativos, como el desplazamiento y una posible pérdida de la identidad comunitaria.

La segunda investigación, denominada **¿Celebración o protesta? El uso político del espacio público durante las marchas LGBTQ+ en Santiago de Chile 1992-2024**, analiza cómo las posturas ideológicas de los participantes en las marchas LGBTQ+ en Santiago de Chile influyen en el uso político del espacio público durante este evento anual. Partiendo de la premisa de que el movimiento LGBTQ+ no es homogéneo, sino que alberga diversas posturas que oscilan entre la celebración y la protesta, el estudio explora cómo estas diferencias se manifiestan en las posiciones físicas de los participantes dentro de la marcha y cómo estas territorialidades reflejan disputas simbólicas y políticas al interior del movimiento. La investigación visibiliza las tensiones internas del movimiento y ofrece una perspectiva crítica sobre el impacto de estas dinámicas en la resignificación del espacio público como un territorio político y de resistencia.

La tercera investigación, lleva por nombre **Barreras socio espaciales de la educación: Escuela en contexto carcelario como una oportunidad para la Formación Inicial Docente en la actualidad**, aborda la experiencia educativa en contextos carcelarios, desde la perspectiva de una docente en formación que trabajó en una escuela dentro de un recinto penitenciario, destacando cómo la cárcel, aunque un espacio marginalizado y violento, representa una oportunidad de transformación educativa y cultural para los internos. A lo largo de su práctica, identifica una gran falta de recursos humanos y la delegación de responsabilidades entre profesores, lo que genera desafíos multidisciplinarios para los

educadores. Además, critica la interferencia de Gendarmería, que prioriza la seguridad sobre la educación, dificultando la reinserción social, proponiendo explorar cómo las barreras socio espaciales en estos contextos impactan en el ejercicio pedagógico y cómo la formación inicial docente puede ser transformadora en estos espacios.

Por último, se encuentra la investigación titulada **El Rol de la Educación Geográfica en la Prevención de Desastres Socionaturales: Un Estudio de Caso en Estudiantes del Colegio Andino Antuquelén, Pueblo El Manzano, comuna de San José de Maipo, Año 2024**, analizando el impacto de la educación geográfica en la prevención de desastres socionaturales en estudiantes de quinto básico del Colegio Andino Antuquelén, ubicado en la localidad de El Manzano, comuna de San José de Maipo. A través de un enfoque pedagógico innovador, se implementa el material didáctico que ha sido contextualizado para el Pueblo de El Manzano, todo para abordar riesgos específicos de la zona, como deslizamientos de tierra, incendios forestales y aluviones, con el propósito de evaluar cómo la integración de estos contenidos mejora el conocimiento y la percepción de los estudiantes frente a las amenazas o riesgos socionaturales. Este estudio tiene como eje la contextualización del aprendizaje, integrando teorías como el aprendizaje significativo y enfoques críticos en la educación geográfica, promoviendo una cultura de resiliencia y responsabilidad ambiental que fortalezca, promueva y dé el énfasis a la relación entre la educación geográfica y la protección del entorno.

Investigación 1

“El impacto de la gentrificación en la población Barrio Yungay: Análisis a través de la perspectiva de vecinos del barrio.”

Seminario de titulación conducente al título de profesores de Historia y Geografía

Escrito por:

Sebastián Alberto Bravo Huenchullán

2025, Sebastián Bravo Huenchullán

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

ÍNDICE

1. AGRADECIMIENTOS	12
2. DEDICATORIA.....	13
3. RESUMEN	14
4. INTRODUCCIÓN.....	15
5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	18
6. HIPÓTESIS O SUPUESTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	20
7. OBJETIVOS.....	21
8. MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL	22
9. MARCO METODOLÓGICO	35
10. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	50
11. CONCLUSIONES	83
12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86
13. ANEXOS.....	96

1. AGRADECIMIENTOS

Muchas gracias a todos los involucrados en el presente trabajo investigativo, desde mi profesor guía Rodrigo Hernán Rocha Pérez hasta los entrevistados y colaboradores que hicieron posible levantar este escrito desde sus cimientos.

A mis amigos de la universidad, Marco Reyes, Alonso Poveda y José Luis Espinoza, quien curiosamente tiene una tortuga llamada D'Artagnan, recordar que según la literatura este personaje se sumaría a los mosqueteros, dejando de ser solamente tres. Es probable que esa sea la mejor forma de representar a nuestro grupo, los cuatro mosqueteros.

Al Club Social y Deportivo Rocharrúas, al cual llevaré siempre en mi corazón. Gracias por convertir el último lapso de mi carrera en un momento memorable en mi vida.

Y a mis amigos y compañeros, que durante cinco años vivimos momentos tanto agónicos como dichosos, les dedico la siguiente frase la cual me he tomado la molestia de modificar para ser protagonista:

*No solo no hubiera sido nada sin ustedes
sino con toda la gente que estuvo a mi alrededor desde el comienzo,
algunos siguen hasta hoy.
¡Gracias totales!*

2. DEDICATORIA

*A mi abuelo y abuela, Juan y Norma,
por ser los profesores que me inspiraron.
Quienes me ayudaron a emprender el camino de la pedagogía.*

*A mi querida mamá, Isabel,
por siempre estar ahí cuando se le necesitaba,
por tener una fortaleza digna de admiración.*

*A mi querido papá, Ricardo,
por todos los sacrificios que realizó,
por siempre incentivarme a superar mis límites.*

*A mi hermano, Felipe,
por su sola existencia,
por hacerme reír contándome desde los datos más deschavetados hasta los más
extraordinarios.*

Y a todos los docentes que conformaron mi vida y me ayudaron a ser quien soy.

3. RESUMEN

Este estudio se enfoca en analizar el impacto de la gentrificación en el Barrio Yungay, adoptando la perspectiva de los residentes para comprender las transformaciones sociales, culturales y económicas que han impactado a uno de los centros históricos de Santiago de Chile. Se profundiza en cómo la llegada de nuevos residentes y la renovación urbana han transformado la dinámica social del barrio, resultando en el desplazamiento de familias de bajos ingresos y en una alteración significativa de la cohesión comunitaria. Además, se explora la evolución cultural del área, con la introducción de nuevas expresiones artísticas y culturales. También se analiza el impacto económico, donde se evidencia el aumento en los precios de las propiedades. El objetivo principal es ofrecer una perspectiva integral de estos procesos, resaltando las voces y experiencias de los habitantes originales que enfrentan tanto los retos como las oportunidades generadas por estos cambios.

La investigación adopta un enfoque cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas con residentes tanto antiguos como nuevos del Barrio Yungay. Complementariamente, se llevó a cabo un análisis de documentos relacionados con las políticas urbanas y los proyectos de desarrollo en la zona.

Se espera que el presente trabajo ponga en manifiesto las complejas transformaciones que ha experimentado esta comunidad en los últimos años. A partir de las experiencias de los vecinos, se podrá observar cómo la gentrificación ha generado mejoras en la infraestructura y una revitalización cultural, a la vez que ha planteado desafíos significativos, como el desplazamiento y una posible pérdida de la identidad comunitaria.

3.1 Palabras claves

Gentrificación, migrantes, transformaciones sociales, transformaciones culturales, impactos económicos, desigualdades sociales.

4. INTRODUCCIÓN

4.1 Introducción del Problema

El Barrio Yungay, un icono histórico de Santiago de Chile, ha atravesado importantes cambios a lo largo de las últimas décadas. El sector, que se distingue por su herencia cultural rica y su vibrante comunidad, se encuentra en el centro de un proceso de gentrificación que ha transformado tanto su entorno urbano como su dinámica social. La gentrificación, entendida como un fenómeno de renovación y flujo de inversiones que atrae a nuevos residentes con mayores recursos económicos, genera un intenso debate acerca de sus repercusiones en las comunidades locales. Si bien se asocia a menudo con la mejora de infraestructuras y el embellecimiento de espacios, también surgen inquietudes significativas, como el desplazamiento forzado de familias de bajos ingresos y la pérdida progresiva de la identidad cultural que caracteriza al barrio. En este contexto, es crucial analizar los efectos de la gentrificación en el Barrio Yungay para comprender cómo se está configurando el futuro de esta comunidad histórica.

La motivación detrás de este estudio surge de la necesidad de entender cómo la gentrificación influye en la población del Barrio Yungay, no solo desde una óptica económica, sino también social y cultural. Con la llegada de nuevos desarrollos inmobiliarios y comerciales, se vuelve fundamental documentar las vivencias y percepciones de los vecinos que han experimentado estos cambios en primera persona. Este análisis se enfocará en las dinámicas de la gentrificación en Yungay, investigando de qué manera la incorporación de nuevos residentes y la transformación del entorno impactan la vida cotidiana de los habitantes originales y la cohesión de la comunidad.

El presente barrio es reconocido no solo por su valioso patrimonio arquitectónico, sino también por su dinámica vida comunitaria y tradiciones culturales. No obstante, la creciente presión del mercado inmobiliario y las políticas urbanas orientadas hacia la

modernización suponen una amenaza para la conservación de estos rasgos distintivos. Este estudio tiene como objetivo dar voz a los residentes de Yungay, recopilando sus relatos y perspectivas sobre las transformaciones que están viviendo, así como analizar las políticas públicas y proyectos comunitarios podrían ayudar a aliviar los efectos adversos de la gentrificación.

4.2 Justificación

El proceso de gentrificación es una realidad que afecta el desarrollo continuo del centro de Santiago. Este fenómeno conlleva la transformación de barrios tradicionales, donde la llegada de nuevos residentes con mayores recursos económicos, junto con la inversión en infraestructura y servicios, incrementa el costo de vida y provoca el desplazamiento de los habitantes originales (ONU Hábitat, 2022).

Ante el proceso de renovación que se está llevando a cabo, la llegada de nuevos residentes y negocios ha transformado la dinámica social y económica de estas áreas. Esta situación ha influido en la identidad cultural y arquitectónica del barrio en cuestión, ya que las nuevas construcciones pueden modificar el carácter histórico de la zona. En este contexto, la presente tesis se centra en analizar cómo estas transformaciones impactan la calidad de vida de los habitantes locales y de qué manera se ven afectados por estos cambios.

En el contexto local del Barrio Yungay, que es objeto de esta investigación, resalta una característica predominante: su composición pluriclasista. Este rasgo se ha vuelto más evidente en los últimos cinco años con la llegada de residentes de bajos ingresos, así como de arriendos y subarriendos económicos. La gran mayoría de estos nuevos arrendatarios son inmigrantes transnacionales que enfrentan condiciones de pobreza y segregación social. Para algunos autores españoles y latinoamericanos, esta situación es un claro indicativo de la singular geografía de la gentrificación que se observa en la zona (Janoschka, et al. 2014, como se citó en Valencia, 2019).

¿A quién beneficia el presente estudio? Este escrito cumple la característica de ser cualitativo, centrándose en el aspecto social del fenómeno en cuestión. Historias de vida,

relatos, y percepciones en cuanto al proceso por el que vive el barrio. Es imposible erradicar la gentrificación, pero conservar el discurso de los locales ante esta, es un bien de estudio.

La utilidad metodológica de la presente tesis yace en la continuación de otros trabajos de estudios. El presente trabajo responde a lapsos de tiempo sujetos a historias de vida y a las medidas que se toman en esos momentos, estas pueden representar las causas de otra investigación que se desarrolle por ejemplo 10 años después. Demostrar una problemática que se encuentra posiblemente en un proceso a ser solucionada. El presente trabajo posee como principal recaudación de datos las entrevistas, junto con el análisis etnográfico y de imagen.

5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

5.1 Planteamiento del problema

En la actualidad, la gentrificación se manifiesta como un problema que impacta a una gran parte de la población y a los lugares en los que habitan. El renombrado autor Eric Clark describe este fenómeno como un motor de reestructuración espacial en las áreas urbanas, impulsado por la inyección de capital en el mercado inmobiliario y en infraestructuras. Este proceso se dirige hacia la sustitución de los residentes de ingresos medio-bajos por aquellos con mayor poder adquisitivo, todo en el marco de una creciente mercantilización del suelo. (Clark, 2005, como se citó en López, 2013).

En el contexto latinoamericano, es importante entender que la adopción del término gentrificación no sigue un camino lineal. Se deben tener en cuenta las particularidades locales, regionales y nacionales que influyen en el desarrollo de estos procesos, especialmente en contextos donde las condiciones sociales, políticas y económicas difieren considerablemente de las de los países anglosajones y europeos (Casgrain y Janoschka, 2013). En algunas ocasiones, se ha recurrido al concepto de "latino-gentrificación" para describir esta realidad.

En la última década, a nivel nacional, hemos sido testigos de profundos procesos de reestructuración urbana en las áreas pericentrales, acompañados por un cambio en la clase social predominante. En las ciudades de Chile, la gentrificación se presenta como un fenómeno social y espacialmente más complejo de lo que comúnmente se piensa, tanto en su magnitud como en la escala de la inversión financiera y la diversidad de agentes involucrados y sus prácticas. Este contexto convierte la gentrificación en un desafío significativo y complicado para la política pública de vivienda (López, 2013). En el caso de Santiago, por ejemplo, los desarrolladores inmobiliarios buscan atraer a residentes de mayores ingresos hacia zonas populares. Aunque la estrategia empresarial de estos promotores no contempla

explícitamente el desplazamiento de los residentes originales, a largo plazo, la gentrificación tiende a generar efectos de exclusión social.

En un análisis más específico sobre el Barrio Yungay, emerge una característica destacada: su diversidad de clases sociales. En los últimos cinco años, ha sido evidente la llegada de residentes de bajos ingresos, así como de arrendatarios y subarrendatarios de carácter económico. Esta nueva población, mayoritariamente compuesta por inmigrantes transnacionales, enfrenta condiciones de pobreza y segregación social. Según los estudios de algunos autores españoles y latinoamericanos, esta situación se presenta como un indicador distintivo de la particular geografía de la gentrificación en la región. (Janoschka et al, 2014, como se citó en Valencia, 2019).

5.2 Pregunta de investigación

¿Cómo ha influido la gentrificación en la transformación socioeconómica y cultural del Barrio Yungay, según la perspectiva y experiencias de vecinos del sector?

6. HIPÓTESIS O SUPUESTO DE LA INVESTIGACIÓN

En palabras de Arias Galicia (1991) la hipótesis es: “una suposición respecto de algunos elementos empíricos y otros conceptuales, y sus relaciones mutuas, que surge más allá de los hechos y las experiencias conocidas, con el propósito de llegar a una mayor comprensión de los mismos” (p.66).

Las hipótesis son herramientas clave en la investigación, ya que permiten responder a la formulación del problema y operacionalizar los objetivos. Se plantean principalmente cuando se busca probar una suposición, en lugar de simplemente describir las características de una situación específica. En este sentido, se utilizan en estudios que exploran el impacto de diversas variables entre sí, así como el efecto de una variable o rasgo en relación con otro. Estas investigaciones, suelen centrarse en establecer relaciones de causa y efecto (Bernal, 2010).

Es así como se formula la siguiente hipótesis para la presente investigación:

“La gentrificación en Barrio Yungay ha generado un gran impacto en los pobladores locales, que se manifiesta en el desplazamiento de residentes de mayor data y la permanencia de residentes extranjeros, transformando así la identidad cultural del barrio”.

7. OBJETIVOS

7.1 Objetivo General:

Analizar el impacto de la gentrificación en la población del Barrio Yungay, utilizando la perspectiva de vecinos del sector para comprender las transformaciones sociales, culturales y económicas que han afectado a la comunidad.

7.2 Objetivos específicos:

Describir las experiencias y percepciones de los residentes sobre el desplazamiento y los cambios en la comunidad.

Analizar el impacto de la llegada de residentes extranjeros en la identidad cultural del Barrio Yungay.

Identificar las transformaciones socioculturales y económicas derivadas de la gentrificación en Barrio Yungay.

8. MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

La definición como tal de marco teórico presenta variaciones de acuerdo con los autores que se consulten, en este caso basándose en palabras de Briones, como se citó en Bernal (2010):

“El marco teórico a niveles más específicos y concretos comprende la ubicación del problema en una determinada situación histórico-social, sus relaciones con otros fenómenos, las relaciones de los resultados por alcanzar con otros ya logrados, como también definiciones de nuevos conceptos, redefiniciones de otros, clasificaciones, tipologías por usar, etcétera”. (p. 125).

Este proceso no debe ser considerado solo como un resumen de las teorías ya existentes sobre el tema de la tesis; en cambio, se presenta como una revisión completa del tema a investigar. Así, se da la base necesaria para el desarrollo del estudio, lo que permitirá una discusión valiosa de los resultados.

En el presente marco teórico, se estudiará la gentrificación y su efecto en la población migrante del Barrio Yungay. Este barrio, uno de los más antiguos de Santiago de Chile, fue fundado en 1839 y ha presenciado importantes cambios urbanos, sociales y culturales. En la actualidad, el barrio se encuentra en un proceso de gentrificación que está impactando a sus habitantes (Cox, 2022).

8.1 Antecedentes de la investigación

En el contexto latinoamericano, y especialmente en Chile, la última década ha sido testigo de intensos procesos de reestructuración urbana en áreas periféricas, acompañados de un cambio en la clase social, fenómeno comúnmente conocido como "gentrificación", tal como se explicó en la introducción. Marco Valencia (2019) en su estudio titulado

“¿Gentrificación en zonas patrimoniales? Estudio de cinco casos en Santiago de Chile”, sostiene que los barrios patrimoniales de Santiago, incluido el Barrio Yungay, han experimentado transformaciones drásticas en años recientes. Estas transformaciones han provocado un aumento significativo en los precios de la vivienda, así como la expulsión de los residentes originales. En particular, en el Barrio Yungay, la gentrificación ha tenido un impacto notable en los habitantes de bajos ingresos, en su mayoría pertenecientes a la población migrante de la zona (pp.92).

El Barrio Yungay se sitúa en el corazón de cuatro distritos censales de la comuna de Santiago. En las últimas tres décadas, este vecindario ha experimentado significativas transformaciones, impulsadas por diversos factores geofísicos, como los terremotos, así como por programas y planes de renovación urbana. Además, ha influido la llegada de migrantes, el envejecimiento de la población y la migración de los vecinos. Todo esto ha dado lugar a nuevas configuraciones socio espaciales en la zona (Contreras, 2005, como se citó en Curihuinca, 2013).

En barrios como Yungay, los negocios que más se han expandido son los almacenes, que representan el 36% del total, seguido por los restaurantes, con un 21%. En menor proporción, encontramos peluquerías (7%) y bazares (1%). En términos de estabilidad, Yungay presenta una notable rotación habitacional, impulsada por el subarriendo y la inmigración, en contraste con Matta Sur y Villa Olímpica, donde un considerable porcentaje de la población ha residido por más de 20 años. La académica Daisy Margarit, en su artículo “Extranjeros cambian la cara de los barrios Yungay y Balmaceda con sus negocios” menciona lo siguiente:

“El almacén cumple un rol de derribar estereotipos asociados a los inmigrantes porque los chilenos, al ir a comprar el pan o distintos productos de orden cotidiano, entablan un diálogo con el almacenero que es un vecino extranjero. Por lo tanto, se refuerza la imagen del vecino que aporta al barrio” (2019).

Se han identificado diversos factores que contribuyen a la gentrificación, tales como la especulación inmobiliaria, las inversiones públicas en infraestructura y la llegada de

nuevos residentes con mayor poder adquisitivo (Valencia, 2019). En el caso del Barrio Yungay, su declaración como zona típica y pintoresca ha desempeñado un papel significativo en este proceso, al atraer a nuevos habitantes y provocar un incremento en los precios del suelo (Mardones, 2020). Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, gran parte de esta nueva población de arrendatarios está compuesta por inmigrantes transnacionales que viven en condiciones de pobreza y segregación social. Para algunos autores españoles y latinoamericanos, esta situación sirve como un indicador de la particular geografía de la gentrificación que se manifiesta en la región (Janoschka et al, 2014).

Al ser clasificado como un barrio patrimonial, el área de Yungay ha sido objeto de estudios sobre su renovación y gentrificación. La renovación urbana en este barrio se ha centrado en la recuperación de su patrimonio arquitectónico y en la creación de espacios públicos. Sin embargo, la gentrificación, impulsada por la migración, ha emergido como un proceso de apropiación desigual del capital y la renta por parte de comunidades migrantes, dejando de lado su papel exclusivo como grupos que podrían ser desplazados (Mardones, 2020).

La gentrificación en Barrio Yungay presenta una serie de efectos negativos, entre los cuales destacan el desplazamiento de los residentes originales, la exclusión social y la pérdida de la identidad cultural del lugar. En este contexto, es importante resaltar la interrelación entre la gentrificación y la migración. Aunque a menudo se analizan por separado, estos procesos están íntimamente ligados. La gentrificación no solo afecta a los residentes históricos, sino que también puede contribuir al desplazamiento de la población migrante, lo que genera consecuencias adversas en el acceso a la vivienda y a los servicios públicos (Biblioteca Nacional de Chile, s.f.).

Otro aspecto relevante que se ha señalado es el fenómeno de la gentrificación y la segregación. En el barrio Yungay, se ha dado prioridad a la recuperación del patrimonio arquitectónico y a la creación de espacios públicos. Sin embargo, el mismo proceso de gentrificación puede dar lugar a segregación socio espacial, lo cual trae consigo consecuencias negativas en cuanto al acceso a la vivienda y a los servicios públicos para la población migrante. En resumen, las obras públicas o comunitarias suelen estar dirigidas a

beneficiar a un pequeño grupo que puede acceder a ellas, gracias a su nivel socioeconómico (Sabatini, 2017).

El concepto de gentrificación, vinculado al aumento de la renta, también es fundamental. Este fenómeno puede provocar un incremento en los precios de la vivienda, ya que a menudo está asociado a procesos de renovación urbana y al desarrollo de espacios públicos que atraen a nuevos residentes con mayores ingresos. Como resultado, se consolida una mayor demanda de viviendas en la zona.

En lo que respecta al barrio y sus características en la última década, Miguel Curihuinca (2013) destaca en su obra “Procesos de transformación y evolución socioespacial del Barrio Yungay 1980-2010” el notable cambio tanto en su estructura arquitectónica como en su aspecto social. La arquitectura actual del barrio exhibe una rica variedad de edificaciones que se han consolidado a lo largo del tiempo, incluyendo palacetes neogóticos, edificios neoclásicos y eclécticos, así como construcciones tradicionales, almacenes, residencias y cités. Esta mezcla crea una heterogeneidad tanto arquitectónica como social. En el ámbito social, cohabitan vecinos comprometidos con la recuperación del barrio, junto a residentes de los nuevos edificios, además de una emergente clase alta que ha llegado a ocupar los apartamentos renovados tipo loft. También forman parte de esta comunidad los inmigrantes, en su mayoría de nacionalidad peruana (Liendo 2005, como se citó en Curihuinca, 2013).

8.2 Definición de conceptos claves

Al comenzar la consulta de investigaciones previas para fundamentar la sección de antecedentes, es fundamental también definir con claridad los conceptos clave que guiarán la búsqueda y el análisis del trabajo investigativo (Pimienta y de la Orden, 2017).

8.2.1 Gentrificación

El concepto se presenta por primera vez en el libro "London: Aspects of Change", escrito por la socióloga británica Ruth Glass en 1964. En esta obra, Glass explora el

urbanismo de Londres y los procesos de renovación urbana en antiguas áreas céntricas de la ciudad, motivados por la llegada de clases medias y altas. Este fenómeno, a su vez, ha llevado al desplazamiento de las comunidades más pobres que allí habitan (Rojo, 2016).

Neil Smith (2020), geógrafo y académico, señala que, durante la década de los ochenta, la gentrificación se consideraba un fenómeno emergente. Sin embargo, con el paso del tiempo, este fenómeno ha evolucionado hasta convertirse en una estrategia urbana de alcance global. Ciudades emblemáticas como Londres, que antes ofrecían experiencias urbanas exclusivas, han abierto la puerta a que otras localidades en el mundo inicien sus propios procesos de inversión. De este modo, se da lugar a un crecimiento tanto vertical como horizontal, y lo que en su momento se contemplaba como un fenómeno aislado en mercados de vivienda específicos se transforma en un elemento fundamental dentro de las políticas de planificación urbana (p. 258).

A la vez, en su libro “La nueva frontera urbana” Smith (2012) postula que:

“La gentrificación se produce en los mercados inmobiliarios locales (...) la teoría de la diferencia potencial de renta pone de manifiesto la relación entre las parcelas y los edificios individuales y las dinámicas a escala de vecindario en los mercados de vivienda y suelo; esta teoría supone un conocimiento de los actores específicos de estos mercados y se refiere a la historia de la inversión y la desinversión a escala de barrio” (p. 137).

Autores como Bournazou (2017) desafían lo expuesto anteriormente, ya que argumentan que los mercados inmobiliarios son el motor que impulsa la ocupación secuencial del espacio urbano, considerando la capacidad de pago de hogares y empresas por la vivienda construida. La gentrificación, en este contexto, se produce cuando una parte de la demanda de vivienda de estratos socioeconómicos medios y altos decide adquirir o alquilar propiedades en barrios degradados o estigmatizados. Este proceso, a su vez, ocasiona un aumento progresivo en los precios del mercado inmobiliario, lo que limita las posibilidades de acceso a la vivienda para la población de menores ingresos en esas áreas (p. 170).

Es importante destacar que el concepto de gentrificación se adapta de manera no lineal, ya que deben considerarse las particularidades nacionales, regionales y locales que influyen en el desarrollo de este proceso. Las condiciones económicas, políticas y sociales de cada lugar afectan cómo se manifiesta la gentrificación, y estas pueden variar considerablemente según el país, ya sea de habla inglesa o hispana (Casgrain y Janoschka, 2013).

Benach y Albet (2018) exploran los múltiples significados que ha adquirido el concepto de gentrificación a lo largo del tiempo. Inicialmente, se pensaba que este fenómeno se limitaba a la transformación de viviendas antiguas en áreas centrales de la ciudad. Sin embargo, se observó que también abarcaba la sustitución de propiedades comerciales, dando lugar al término “gentrificación comercial”. Con el paso de los años han surgido nuevas clasificaciones, como la “gentrificación rural”, que se refiere a la (re)localización de clases medias en áreas rurales específicas, lo que sugiere que este fenómeno trasciende lo urbano. Asimismo, la “gentrificación por nueva construcción” implica que, aunque no haya un desplazamiento directo de personas, sí se produce una expulsión simbólica o indirecta. Este proceso conlleva la llegada de clases medias y altas, una renovación del paisaje y la reinversión de capital en zonas urbanas previamente desatendidas. Por otro lado, la “super gentrificación” se refiere a la intensificación de la inversión financiera que ya estaba presente en la fase inicial del proceso. Entre las más recientes definiciones destaca la “gentrificación verde”, que surge de la creación o restauración de espacios ambientales, como jardines y parques. Finalmente, se menciona la “gentrificación turística”, un fenómeno que ya no se limita a ciertos países, sino que se manifiesta a escala global, interconectándose con las dinámicas de la cultura y el capital global. En este contexto, el estado desempeña un papel crucial, utilizando el turismo como estrategia para la regeneración urbana (p. 19).

8.2.2 Migración

Autores como José Gutiérrez et al (2020) han conceptualizado la gentrificación como un fenómeno intrínsecamente vinculado al desplazamiento de personas en el espacio. Este fenómeno tiene raíces que se remontan a los albores de la existencia humana, ya que la necesidad de abandonar el lugar de origen en busca de vestimenta, vivienda o alimentos ha

acompañado a la humanidad desde siempre. Además, es importante señalar que eventos como grandes catástrofes naturales, guerras, la pérdida de cosechas y situaciones sociales, como las persecuciones ideológicas o raciales, han impulsado significativamente los movimientos migratorios (p.301).

El Centro Demográfico de América Latina y el Caribe (CELADE, 1997) sostiene que la migración es un fenómeno social intrínsecamente ligado a los cambios demográficos, los cuales están determinados por la estructura social y económica de una región. Este fenómeno no solo afecta a los individuos, sino que también implica una transición de hábitats que requiere que algunas personas crucen fronteras, ya sea en términos de regiones administrativas o geográficas (José Gutiérrez et al, 2020).

En el texto titulado “Migración: Contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica”, José Gutiérrez et al (2020) enfatizan la importancia de comprender que los factores vinculados a la migración pueden agruparse principalmente en dos categorías: económicas y sociales. Estas dimensiones incluyen la búsqueda de mejores salarios y condiciones laborales, elementos que inciden directamente en la calidad de vida de las personas. Además, se debe considerar el acceso a servicios públicos esenciales, como la salud, la seguridad y la educación, así como otros aspectos que afectan el desarrollo social de la población (p.305).

La migración es un aspecto inherente al comportamiento humano que impacta a diversas comunidades. Este fenómeno conlleva beneficios sociales, económicos y culturales para las regiones tanto de origen como de destino. Sin embargo, no se limita únicamente a las influencias emocionales y las expectativas de las personas; también se ve influido por problemas significativos en los países de partida que impulsan a sus habitantes a buscar nuevas oportunidades y comenzar una nueva vida (León, 2015, como se citó en Gutiérrez et al, 2020).

Autores como Joaquín Arango (2003) suman a la discusión el hecho de no analizar la migración desde su concepto neoclásico:

“La raíz de las migraciones ha de buscarse en las disparidades entre los niveles salariales de los distintos países, que a su vez reflejan diferencias en niveles de ingresos y de bienestar. Las migraciones traerán consigo la eliminación de las diferencias salariales y ello, a su vez, implicará el fin de aquéllas”. (p.4)

Si los patrones migratorios entre países ricos y pobres se ajustaran a las teorías establecidas, el número de inmigrantes debería ser superior al límite real. No obstante, aunque las diferencias económicas son un factor esencial para la mayoría de los flujos migratorios, no son un requisito indispensable para que estos se produzcan. En la práctica, las disparidades salariales, por sí solas, no ofrecen una explicación suficiente (Arango, 2003).

De manera similar, el autor introduce un concepto que se ha vuelto relativamente conocido en la actualidad: "las redes migratorias". Estas redes se definen como un conjunto de relaciones interpersonales que enlazan a migrantes, migrantes en proceso o migrantes potenciales con sus familiares, amigos o compatriotas, ya sea en su país de origen o en el país de destino. Las redes migratorias no solo difunden información, sino que también brindan asistencia financiera, alojamiento y apoyo de diversas formas a los inmigrantes. Además, pueden considerarse una forma de capital social, ya que las relaciones establecidas en estas redes pueden contribuir a otros beneficios económicos significativos, como la obtención de empleo o la mejora de salarios (Arango, 2013).

El contexto migratorio en Chile no debe considerarse un fenómeno nuevo. Según el Censo de 1907, los migrantes representaban el 4,14% de la población, una cifra que se mantuvo como la más alta durante más de un siglo hasta la reciente ola migratoria (Aninat y Vergara, 2019, como se citó en Colmenares y Abarca, 2022). En la actualidad, es crucial reconocer que el país ha experimentado un considerable crecimiento y cambios en las dinámicas de entrada y salida de población, especialmente en la última década. Colmenares y Abarca (2022) resumieron estos dos eventos sin precedentes de la siguiente manera:

a) Aumento de los flujos migratorios: Entre 2010 y 2019, el flujo migratorio en la región de América Latina y el Caribe creció un 66% en comparación con la década previa (PNUD, 2020). Este incremento ha estado marcado por la crisis humanitaria en Venezuela

(Ferrier y Wald, 2018), lo que ha llevado a muchos países a otorgar asilo a un significativo número de migrantes y refugiados.

b) La pandemia de Covid-19 ha provocado la mayor crisis económica desde la Segunda Guerra Mundial (CEPAL, 2020), afectando especialmente a grupos históricamente vulnerables, como mujeres e inmigrantes (OIM, 2020). En Chile, el impacto de la crisis se tradujo en un aumento significativo de la pobreza en 2020, siendo esta situación aún más grave para la población extranjera.

8.2.3 Identidad Cultural

Molano (2007) define la identidad cultural como un concepto que abarca el sentido de pertenencia a un grupo social caracterizado por compartir costumbres, valores y creencias. La identidad no es un concepto estático; más bien, se construye de manera individual y se alimenta constantemente de influencias externas. Investigaciones en los campos de la antropología y la sociología sugieren que la identidad se forja a través de diferencias y autoafirmaciones. Aunque la noción de identidad suele basarse en fronteras, especialmente en el caso de los inmigrantes, su origen está frecuentemente ligado a un territorio determinado (p. 73).

A su vez es posible sumar las palabras de Stuart Hall (2003) a la definición anterior:

«El concepto acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación. Es preciso que situemos los debates sobre la identidad dentro de todos esos desarrollos y prácticas históricamente específicos que perturbaron el carácter relativamente “estable” de muchas poblaciones y culturas, sobre todo en relación con los procesos de globalización, que en mi opinión son coextensos con la modernidad» (p.17)

El autor nos invita a reflexionar sobre cómo las identidades se entrelazan con el uso de la historia, la lengua y la cultura en el contexto de nuestra vida diaria. No se trata simplemente de preguntarnos "qué somos" o "de dónde venimos", sino de examinar "lo que podemos hacer", cómo nos definimos y cómo nos representamos ante los demás. En este sentido, las identidades se forman desde el interior, no desde factores externos. De esta manera, se establece una conexión tanto con la creación de la tradición como con la tradición misma, entendiendo esta última no como una repetición invariable, sino como "lo mismo que evoluciona".

Campos (2018) identifica tres enfoques sobre la identidad cultural: la perspectiva esencialista, la historicista y la discursiva. La perspectiva esencialista concibe la identidad cultural como una esencia única y atemporal de un grupo, inalterable por el paso del tiempo o el contexto. Por otro lado, la perspectiva historicista argumenta que la identidad cultural es un fenómeno dinámico y moldeado por el ser humano. Finalmente, la versión discursiva plantea que esta identidad es un constructo profundamente narrativo y subjetivo (p. 205).

Continuando con la frecuente idea de relacionar la creación de identidad con el territorio, Murilo Flores (2007) señala que el concepto de territorio describe cómo se distribuye el espacio a través de las actividades sociales de diversos actores y el "juego de poder" que estos mantienen en un mismo ámbito. Así, el "juego de poder" se entiende como una identidad intrínsecamente ligada a limitaciones geográficas o espaciales. En este sentido, el territorio se configura como un resultado de la actividad social que se desarrolla en el espacio, tanto físico como simbólico. Por ello, este proceso es considerado una construcción social (p. 36).

En su obra "La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible", Flores (2007) argumenta que la identidad cultural puede convertirse en una valiosa estrategia de valorización productiva. Esta noción establece conexiones entre diversos elementos como el territorio, la identidad, la cultura y el mercado. Así, el espacio geográfico que surge de la identidad social se define por la identidad cultural y las relaciones de proximidad y confianza, además del propio mercado. Por otro lado, el desarrollo de sistemas de producción locales puede aumentar tanto la calidad como la ventaja competitiva

de productos y servicios; estas mejoras, a su vez, pueden abrir puertas a nuevos mercados (p. 39).

Al considerar el concepto de cultura, es evidente que este abarca diversos aspectos del desarrollo humano, tanto en su dimensión intangible como conocimientos, tradiciones, formas de vida y valores, como en la tangible, que incluye elementos como diseño, arte y monumentos. Las manifestaciones culturales presentes en bienes, productos y servicios pueden fomentar un sentimiento de pertenencia y un sentido de identidad dentro de un grupo, territorio o comunidad. Además, estas manifestaciones promueven una visión de desarrollo territorial que busca mejorar la calidad de vida. Es difícil conceptualizar el desarrollo de un territorio con identidad sin una integración centralizada de los valores culturales de sus habitantes. El desarrollo territorial, ya sea en teoría o en práctica, requiere una perspectiva que impulse una acción colectiva. Esta acción debe involucrar a los municipios locales y regionales, al sector privado y a la población en general. En este contexto, se destacan diversas actividades culturales relacionadas con la identidad y el patrimonio, como señala Molano (2007).

8.3 Fundamentos teóricos

Pimienta y de la Orden (2017) sugieren que es fundamental contar con una comprensión clara de los fundamentos teóricos para poder desarrollar una estructura adecuada y un andamiaje sólido. Estos fundamentos se apoyan en teorías que buscan explicar diversas ideas o supuestos a través de la observación de una situación o problema, con el objetivo de comprenderlo mediante la experiencia. Esto permite crear y formular hipótesis que, finalmente, conducirán a una interpretación más profunda. El resultado de este proceso es una mayor comprensión y explicación de lo que ha sucedido, lo que está ocurriendo y lo que podría ocurrir en relación con la situación o el problema que se investiga (p. 106).

8.3.1 Teoría de la renta de la tierra de David Harvey

En su obra "Los límites del Capital", David Harvey (1982) aborda la teoría de la renta de la tierra, proponiendo que esta teoría explica cómo se determina el valor de la tierra, no

como un producto del trabajo humano, sino como un bien que se comercia. La renta de la tierra, al ser reinvertida como interés en un capital ficticio, se traduce en lo que él llama el "valor" de la tierra. En realidad, lo que se compra y se vende no es la tierra en sí, sino el derecho a percibir las rentas generadas por ella. El monto que se desembolsa incluye tanto la inversión inicial como los intereses correspondientes, otorgando al comprador derecho a ingresos futuros y a los resultados del trabajo que generen esos ingresos. Así, la propiedad de la tierra se transforma en una forma de capital abstracto. En el contexto de las ciudades en rápido crecimiento, Harvey señala que las ganancias de la construcción son reducidas, destacando que "este es el principal resultado del aumento de los alquileres". Por lo tanto, sostiene que "la renta de la tierra, y no la vivienda, constituye el verdadero objetivo de los especuladores en el sector de la construcción" (p. 472).

8.3.2 Teoría de la gentrificación de Neil Smith

Según Neil Smith (2012), la gentrificación se ha convertido en un catalizador de nuevas fronteras urbanas. Si bien las causas y efectos profundos de la opresión se arraigan en una intrincada red de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales, se argumenta que el flujo de capital, tanto de entrada como de salida, también es un fenómeno complejo, con el entorno construido como su principal factor determinante. A pesar de las diversas interpretaciones culturales y económicas que persisten, el nuevo límite urbano se manifiesta como una estructura económica permanente. Las causas y los efectos de la gentrificación son complejos y, aunque el proceso se aprecia más claramente a nivel de barrio, también representa una dimensión integral de la reestructuración global (p.101).

8.3.3 Teoría de la Urbanización y el Desarrollo Urbano de Henri Lefebvre

En su obra "El Derecho a la Ciudad" (1968), Lefebvre sostiene que en cada momento crítico de crecimiento y desarrollo urbano, cuando las relaciones sociales se han mantenido hasta el presente, surge una reflexión urbanística. Este examen implica un salto que trasciende la mera racionalidad y el continuo afán de satisfacción interna,

independientemente de las ilusiones que puedan surgir en estos contextos. Tal banalización de la filosofía de la ciudad se convierte en una búsqueda de soluciones terapéuticas y en proyectos de intervención en el espacio urbano. Confundir esta inquietud con la racionalidad y la organización da pie a la ideología que Lefebvre previamente criticó. Es a partir de este marco de pensamiento que emergen diversas teorías y conceptos (p. 75).

8.4 Reflexión y discusión de las teorías

A pesar de que las tres teorías previamente mencionadas adoptan enfoques distintos, todas analizan diversos aspectos económicos, de mercado, sociales y políticos. Un punto central tratado por los autores es el impacto del capitalismo en la transformación de los espacios urbanos. Tanto Harvey como Neil Smith evidencian cómo el capital ejerce un control significativo sobre el proceso de urbanización, lo que conduce a la revalorización de áreas y al desplazamiento de sus habitantes. Estos conceptos, introducidos por Lefebvre, se abordan de manera más filosófica en su obra.

Neil Smith enfatiza el desplazamiento y la exclusión como elementos fundamentales de la gentrificación, mientras que Harvey contraargumenta esta perspectiva al examinar la renta de la tierra. La exclusión de ciertos grupos también puede entenderse desde la óptica de las transformaciones urbanas impulsadas por el capitalismo, tal como plantea Lefebvre. En su defensa del derecho a la ciudad, Lefebvre sostiene que las ciudades deben pertenecer a sus habitantes. Esta afirmación se puede vincular con las ideas de Harvey y Smith, quienes coinciden en que existe un dominio del capital privado sobre el espacio urbano.

Estas teorías ofrecen un marco robusto para entender la dinámica del urbanismo contemporáneo. La interacción de sus conceptos subraya la importancia de integrar tanto los derechos económicos y sociales como los derechos políticos en la investigación y planificación de nuestras ciudades. Asimismo, estos aspectos deben ser contemplados en la elaboración de estudios como el presente. La gentrificación y la revalorización de los espacios urbanos trascienden los meros procesos económicos; son fenómenos sociales que impactan profundamente la vida y la identidad de las comunidades.

9. MARCO METODOLÓGICO

El Marco Metodológico se puede definir como el conjunto de acciones orientadas a describir y analizar a fondo el problema planteado en una investigación. Este marco implica la utilización de procedimientos específicos, que incluyen técnicas de observación y recolección de datos, para determinar fundamentalmente el "cómo" se llevará a cabo el estudio. En este sentido, su propósito es hacer operativos los elementos y conceptos del problema en cuestión (Franco, 2011, como se citó en Azuero, 2018). De igual manera, Arias (2012) en su obra "El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica", describe el marco metodológico como "el conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que se emplean para formular y resolver problemas" (p. 16).

En este marco metodológico, se establecerá la estrategia de investigación que permitirá explorar y comprender la complejidad de la gentrificación y su impacto en la población migrante del Barrio Yungay. Para ello, se emplearán métodos cualitativos, con el propósito de captar tanto los cambios estructurales del entorno urbano como las experiencias subjetivas de los residentes del barrio. De este modo, se busca ofrecer una visión integral y contextualizada de esta problemática.

9.1 Paradigma

El término "paradigma" se atribuye a Kuhn (1970), quien, en su obra "La estructura de las revoluciones científicas", describe un paradigma como un compromiso implícito de una comunidad académica con un marco conceptual específico, aunque este compromiso no esté formulado ni divulgado de manera explícita. Según Kuhn, en cualquier ciencia consolidada, sólo puede haber un paradigma predominante en un momento dado, el cual es compartido por dicha comunidad. Este paradigma establece las formas adecuadas de plantear preguntas y define los rompecabezas comunes que se consideran las tareas de investigación en lo que él denomina ciencia normal (Ricoy, 2006).

El paradigma investigativo que se usará en la presente investigación corresponde al paradigma crítico.

El paradigma crítico se fundamenta en la teoría crítica del conocimiento, que destaca la importancia de la reflexión y la emancipación social como respuestas a las hegemonías y formas de dominio. En este contexto, la conciencia se convierte en el medio para alcanzar reivindicaciones en pro de la justicia social y del bien común. Desde una perspectiva crítica y reflexiva, los sujetos tienen la capacidad de recrear sus realidades; tal como señala Ricoy (2006), pueden transformarlas de manera creativa al permitir la convergencia de criterios y abrirse a visiones holísticas que dan sentido al mundo de la vida (Habermas, 1985, citado en Miranda y Ortiz, 2020).

9.1.1 Paradigma Investigativo

El paradigma investigativo que se usará en la presente investigación corresponde al paradigma interpretativo fenomenológico. Tanto la fenomenología como la teoría fundamentada nos permiten acceder a las perspectivas de los participantes, sin embargo, en lugar de construir un modelo a partir de estas perspectivas, se busca explorar, describir y comprender lo que los individuos comparten en función de sus experiencias con un fenómeno específico (Creswell, 2013, como se citó en Hernández et al, 2014). En resumidas cuentas el propósito principal de este paradigma es describir, comprender y explorar, las experiencias de los sujetos de acuerdo a un fenómeno y detallar los elementos comunes de las experiencias vividas.

Primero, se identifica el fenómeno en cuestión. A continuación, se recopilan datos de las personas que lo han experimentado, con el objetivo de desarrollar una descripción común que capture la esencia de la experiencia vivida por todos los participantes, es decir, lo que experimentaron y cómo lo hicieron. Para recolectar esta información, se pueden emplear diversas herramientas, que van desde la observación hasta entrevistas personales y grupos de enfoque. Estas pueden incluir preguntas abiertas, semiestructuradas y estructuradas, así como

también artefactos y documentos de diferentes tipos, así como grabaciones en audio y video (Hernández et al, 2014).

9.1.2 Paradigma geográfico

El paradigma disciplinar que se utilizará en el presente trabajo investigativo corresponde a la Geografía Crítica.

El enfoque crítico de esta geografía radica en cuestionar la manera en que el espacio ha sido representado a lo largo de la historia. Un claro ejemplo de esto son los mapas, que han sido objeto de estudio y deconstrucción por parte de varios geógrafos, entre ellos David Harvey, uno de los máximos exponentes de la geografía crítica. Estos expertos han puesto de manifiesto cómo los mapas han servido como herramientas de poder, creando realidades que se presentan como naturales. Esta característica resulta especialmente relevante en América Latina, donde la geografía ha sido entendida como una simple elaboración de mapas, asociada a una necesidad urgente de planificación y control territorial, en estrecha relación con la esfera militar y bajo un enfoque reduccionista de la gestión del territorio (Zaragocin et al, 2018).

En textos como lo son “Espacios de esperanza” de David Harvey (2000) establece como propuesta que los desarrollos geográficos se fundamentan en lo que se conoce como "materialismo histórico-geográfico", un método de análisis social que destaca los distintos modos de acumulación desigual del capital y su manifestación en diversas formas de organización del espacio. Esto se puede observar, por ejemplo, en la configuración arquitectónica de fábricas, viviendas y edificios, así como en la planificación urbana y en los límites territoriales de carácter regional y nacional (Mendoza, 2007).

9.2 Enfoque

Según Bernal (2010), otra manera de entender los métodos de investigación consiste en considerar las diferentes perspectivas sobre la realidad social, el enfoque del conocimiento

científico y la aplicación de herramientas metodológicas para llevar a cabo el análisis. A partir de esta perspectiva, se clasifica el método de investigación en dos categorías: métodos cuantitativos, que corresponden a la investigación cuantitativa, y métodos cualitativos, relacionados con la investigación cualitativa (p. 60).

Se empleará un enfoque cualitativo, el cual se centra en el análisis de casos específicos en lugar de buscar generalizaciones. Esta metodología no se limita a ser la primera medida, sino que se orienta hacia la identificación y descripción de las condiciones sociales asociadas a los casos en cuestión, aquellas condiciones que son reconocidas por los propios participantes de la situación analizada (Bonilla y Rodríguez, 2005).

9.3 Diseño

Según Bernal (2010), la definición de un diseño de investigación depende del tipo de estudio y las hipótesis que se prueban durante el proceso de investigación (p. 145)

El presente trabajo de tesis es un estudio descriptivo.

Según Salkind la investigación descriptiva se define como aquella que registra o describe la situación o fenómeno objeto de investigación (Salkind, 1988, como se citó en Bernal, 2010). Una de sus funciones más importantes es la capacidad de identificar y describir con exactitud las características esenciales del tema estudiado, analizando sus diversas partes, secciones o categorías (Cerdeña, 1998, como se citó en Bernal, 2010) Un claro ejemplo de este enfoque está en la tesis de la geógrafa Aylín Huaiquilaf (2023), titulada “La lucha por el espacio público: el caso del graffiti en las comunas de Santiago”. En este trabajo, Huaiquilaf utiliza un enfoque descriptivo para investigar las propiedades, características y los perfiles de los graffiti y sus autores, mientras descubre la lógica que subyace en el uso y control del espacio público. Así, busca relacionar la ocupación de estos espacios con el graffiti como una práctica que allí se realiza, usando variables que dan una descripción detallada del objeto de estudio (p. 48).

Es así como la presente investigación pretende relacionar la gentrificación con las transformaciones sociales, culturales y económicas que afectan a los pobladores de Barrio Yungay, todo esto se llevará a cabo con el respaldo de perspectivas de los vecinos de la zona, quienes ofrecerán testimonios valiosos y directos sobre el impacto de estas transformaciones en la comunidad.

9.4 Población

La población se puede definir como el conjunto de todos los elementos a los que puede referirse una investigación, o, de manera alternativa, como la suma de todas las unidades muestrales (Fracica, 1988, como se citó en Bernal, 2010).

En este contexto, la población objeto de estudio son los habitantes locales del Barrio Yungay. Según Parrini (2022), esta comunidad está compuesta por aproximadamente 35,000 habitantes que se distribuyen en un área de 272 hectáreas.

9.5 Muestra

Existen diversas clasificaciones para los métodos de muestreo, siendo las más comunes los diseños probabilísticos y no probabilísticos, así como aquellos basados en resultados y variables. Entre ellos, los diseños probabilísticos son los más utilizados (Weiers, 1986, como se citó en Bernal, 2010).

Se empleará un método no probabilístico, conocido también como "muestreo por conveniencia". Este enfoque no es aleatorio, lo que significa que no se puede determinar la probabilidad de seleccionar una entidad o elemento. Por lo tanto, es evidente que el investigador elige la muestra basándose en criterios específicos que se establecen con el fin de cumplir los objetivos del estudio (de Canales et al, 2000).

La técnica de muestreo no probabilístico que se empleará en este estudio es la llamada "Bola de Nieve". Según Hernández y Carpio (2019), este enfoque es adecuado para acceder a grupos difíciles de alcanzar, ya que se basa en la inclusión de miembros de dicha población.

Los individuos seleccionados pueden, a su vez, recomendar a otros participantes, creando una cadena de referencias que permite alcanzar la muestra necesaria conforme al diseño metodológico (p.79).

El final de esta "bola de nieve" se alcanza en lo que se conoce como punto de saturación. Este concepto hace referencia al instante en que una entrevista ya no aporta información nueva en comparación con los datos recopilados en encuentros anteriores. En otras palabras, la saturación indica que el proceso de recolección de datos ha llegado a su culminación (Díaz et al, 2013).

9.6 Técnicas de recolección

Hernández y Duana (2020) señalan que las técnicas de recolección de datos abarcan los métodos y actividades que permiten a los investigadores obtener la información necesaria para responder a sus preguntas de investigación. En este sentido, existen diversas herramientas útiles para la recopilación de datos que pueden emplearse en todo tipo de investigaciones, ya sean cuantitativas o cualitativas (p.52).

9.6.1 Entrevista semiestructurada.

Este evento comunicativo se erige como un espacio propicio para el encuentro y la conexión de diversos temas. A través del lenguaje, se generan símbolos, recuerdos, emociones y reflexiones que se entrelazan con la historia humana, la memoria colectiva y la realidad social (Restrepo, 2003, como se citó en Tonon et al, 2009). Se trata de un enfoque valioso para recabar información significativa sobre las conductas de los individuos, así como para reconstruir el entramado de manifestaciones sociales presentes en sus prácticas. Este proceso busca propiciar la construcción social del comportamiento, tanto a nivel individual como en el contexto del grupo de referencia de una persona, mediante la recolección de sus saberes y experiencias personales (Alonso, 1999, como se citó en Tonon et al, 2009).

9.6.2 Análisis de documentos

Según López (2002), la primera tarea del investigador consiste en identificar la literatura relacionada con el problema que se está abordando. Por lo tanto, una fase crucial en cualquier investigación es el análisis de los documentos relevantes para el tema de estudio (p.171). Es fundamental tener en cuenta que los textos son variados y deben ajustarse a nuestras diversas necesidades, siempre que cumplan con los criterios de relevancia y disponibilidad. Sin embargo, categorizar esta amplia gama de documentos puede resultar complicado debido a su tamaño y diversidad. Así, podemos clasificar los materiales en diferentes tipos: documentos impresos, documentos icónicos, documentos sonoros y documentos verbo-icónicos (Marín Ibáñez, 1985, como se citó en López, 2002).

Pimienta y de la Orden (2017) afirman que el análisis e interpretación de los datos son elementos esenciales en el desarrollo de una investigación. Tras revisar la información y clasificar, ordenar y organizar los datos, el investigador puede comparar y relacionar la información obtenida para interpretarla y responder a las preguntas planteadas (hipótesis) al inicio del estudio, para alcanzar este objetivo, es común que el investigador utilice herramientas que faciliten el procesamiento de la información, tales como gráficos, tablas o textos que muestren los resultados obtenidos (p.91).

Es así que se vislumbran el uso de elementos tales como:

9.6.3 Análisis temático

El análisis temático se define como un método de procesamiento de datos en la investigación cualitativa que permite identificar, clasificar y analizar de manera detallada patrones o temas. Este proceso se lleva a cabo mediante una lectura cuidadosa de los datos recolectados, con el objetivo de generar resultados que favorezcan la comprensión e interpretación del fenómeno estudiado. La identificación, creación y comunicación de estos temas y estructuras son fundamentales para revelar las experiencias, métodos y realidades de los sujetos, así como para examinar la naturaleza de los eventos, hechos, ideas y experiencias

que surgen de los discursos sociales (Braun y Clarke, 2006, como se citó en Mieles et al, 2012).

9.7 Herramientas de recolección de datos

Cámara Fotográfica
Grabadora de voz
Cuadernillo de notas
Plataforma Google Maps
Plataforma Excel

9.8 Pasos metodológicos

La Carta Gantt, también conocida como diagrama de Gantt, es una herramienta valiosa para la planificación y programación de tareas a lo largo de un período específico. Su diseño permite una visualización clara y accesible de las acciones a realizar, facilitando el seguimiento y control del progreso en cada etapa de un proyecto. Esta representación gráfica muestra no solo las tareas, su duración y secuencia, sino también el calendario general del proyecto y la fecha estimada de finalización (Handl, 2014).

Es así que mediante la presente Carta Gantt se ordenarán los pasos metodológicos de forma secuencial para así lograr una eficacia y orden en cuanto a la realización del presente escrito. Tomar en cuenta que los plazos establecidos pueden estar sujetos a cambios a medida que el momento lo vaya determinando.

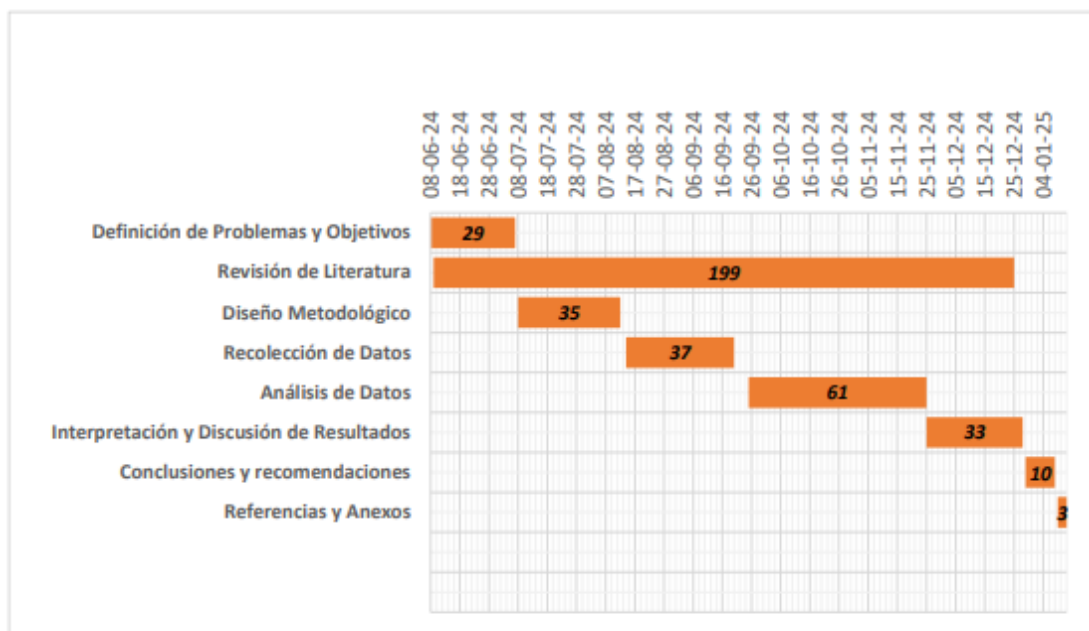
Carta Gantt

Pasos Metodológicos	Inicio	Días	Final
Definición de Problemas y Objetivos	08-06-2024	29	07-07-2024
Revisión de Literatura	09-06-2024	199	25-12-2024
Diseño Metodológico	08-07-2024	35	12-08-2024
Recolección de Datos	14-08-2024	37	20-09-2024
Análisis de Datos	25-09-2024	61	25-11-2024
Interpretación y Discusión de Resultados	25-11-2024	33	28-12-2024
Conclusiones y recomendaciones	29-12-2024	10	08-01-2025
Referencias y Anexos	09-01-2025	3	12-01-2025

Fuente: Elaboración Propia

Carta Gantt graficada

Fuente: Elaboración Propia



9.9 Área de estudio

Canales et al (1994) sostienen que la descripción del área donde se llevará a cabo el estudio es un paso fundamental en el diseño metodológico. Esta sección debe abarcar aspectos como el lugar de la investigación, su ubicación y tamaño. No obstante, el investigador tiene la libertad de incluir otros elementos que considere esenciales para una comprensión completa del contexto de la investigación. Los aspectos y características que se mencionen dependerán del tipo de estudio, del tema en cuestión y de las condiciones en las que se realice (p.98).

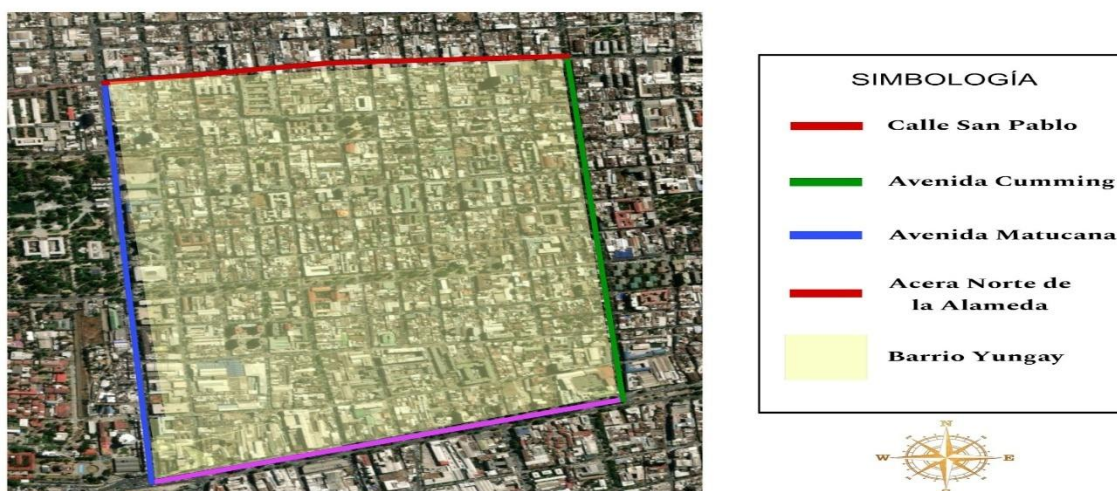
La ciudad de Santiago, capital de la República de Chile, se erige como un centro neurálgico en los ámbitos económico, político y cívico, situado en el corazón de la Región Metropolitana. En este contexto se encuentra el barrio Yungay, conocido por su arquitectura y urbanismo del siglo XIX, que hoy alberga a una población diversa. Entre sus habitantes, se encuentran residentes históricos que han permanecido en la zona, a pesar de una notable disminución de su población a mediados del siglo XX. A ellos se suman nuevos vecinos atraídos por los proyectos de renovación urbana de los años noventa, así como jóvenes que se han establecido allí debido a la proximidad de instituciones de educación superior. Además, la comunidad incluye a migrantes internacionales, cuyas experiencias destacan importantes desafíos de integración y vulnerabilidad social. De este modo, las dinámicas microsociales se manifiestan en el espacio, convirtiéndolo en un escenario donde se desarrollan interacciones cotidianas y surgen tensiones propias de la vida diaria (Kujtiuk, 2014).

Gran parte del barrio ha sido declarado zona típica, un área que refleja un interesante contraste entre edificios que apenas superan los 20 años y construcciones de estilo tradicional que datan de finales del siglo XIX y principios del XX. Algunas de las antiguas residencias de familias aristocráticas han sido divididas y sus habitaciones alquiladas a individuos o grupos familiares, quienes ahora conviven en espacios reducidos. También se pueden encontrar las "cités", que son pequeñas viviendas adyacentes situadas en angostos pasajes.

Estas estructuras surgieron como una solución habitacional para hacer frente al déficit provocado por la migración de sectores populares que, a principios del siglo XX, se trasladaron de áreas rurales a la capital (Poblete, 2006, como se citó en Kujtiuk, 2014).

El Barrio Yungay es considerado uno de los doce principales barrios de la comuna de Santiago, caracterizado por sus límites claramente definidos que articulan tanto áreas funcionales como residenciales, las cuales poseen una rica tradición histórica. Al norte, su frontera está marcada por la calle San Pablo; al este, se extiende hasta la acera poniente de la Avenida Cumming; al oeste, abarca la Avenida Matucana, incluyendo la Quinta Normal; y al sur, se delimita por la acera norte de la Alameda. Las avenidas Alameda y Matucana constituyen las principales vías de circulación, estableciendo fronteras reales en dirección este-oeste y norte-sur, mientras que las otras dos calles son límites que se han consolidado a lo largo del tiempo, reflejando la historia del lugar (Aymerich, 2002).

Límites del Barrio Yungay



Fuente: Google Maps (s.f.). Edición: Autoría Propia

9.10 Categorías y subcategorías de análisis

Según Galeano (2004) Las categorías actúan como marcos epistemológicos que organizan nuestro conocimiento y permiten agrupar temas relacionados. Funcionan como supuestos implícitos que surgen del problema en cuestión y sirven como herramientas analíticas que otorgan un significado a los datos, facilitando su reducción, comparación y relación. En esencia, categorizar implica reunir aquellos elementos que comparten características comunes. Es un proceso de clasificación de la información basado en criterios temáticos que buscan desentrañar significados. Además, se trata de conceptualizar cada unidad temática con términos claros e inequívocos, lo que permite su clasificación, contraste, interpretación, análisis y teorización (Romero, 2005).

Las palabras o expresiones generales que representan una categoría encierran, a su vez, subcategorías que enriquecen y perfeccionan dicho concepto, aportando así una mayor claridad a la categoría misma. Por ejemplo, en los trabajos de campo, estas subcategorías nos permiten observar y analizar con mayor profundidad el fenómeno que se está estudiando (Romero, 2005).

Para la presente investigación se harán uso de las categorías y subcategorías que se detallan a continuación:

9.10.1 Gentrificación

9.10.1.1 Aumento en los precios de renta

Ante el aumento de la renta, el Centro del Centro de Investigación Periodística (CIPER) entrega una posible respuesta a este suceso mediante un artículo titulado “Arriendos por las nubes: efecto de la creciente concentración de la propiedad”, dentro de este se detalla que:

“El precio de los arriendos se ha disparado en Chile, afectando a las viviendas más pequeñas. Eso ha provocado que en Santiago los más pobres sean expulsados de las cercanías del Metro, mientras que en el norte sean empujados a vivir en campamentos. La demanda que genera la inmigración explica una parte de este fenómeno. Los autores se enfocan aquí en cómo la vivienda se ha transformado en sustituto del cuestionado sistema de pensiones (AFP) o “vehículo de inversión” para los sectores altos, haciendo que aumenten los que compran varios departamentos para vivir de la renta en un país donde el déficit de viviendas llega al medio millón” (López y Herrera, 2018).

9.10.1.2 Renovación urbana

González (2019) señala que el término "renovación urbana" fue introducido alrededor de 1950 por el economista estadounidense Miles Calean. Este concepto se refiere a la revitalización de edificios, equipamientos e infraestructuras en una ciudad que han quedado obsoletos o que necesitan adaptarse a nuevos usos y funciones (p.220). En este contexto, se creó el Plan de Renovación Urbana (PRU) de Santiago Centro, con la finalidad de contrarrestar el descenso poblacional que sufrió el municipio entre 1960 y 1982, periodo durante el cual la población disminuyó de 400. 000 a 225. 000 habitantes, además de abordar el deterioro urbano que afecta al sector. Como parte de este proyecto, se estableció el Plan de Repoblamiento, que se inició en 1992 con el propósito de atraer y organizar la demanda de vivienda vinculada a proyectos habitacionales en la Zona de Renovación Urbana (ZRU). Entre las primeras áreas beneficiadas se encontraban el sector poniente de la comuna de Santiago, especialmente los barrios Brasil, Yungay y Balmaceda (Mardones, 2016).

9.10.1.3 Nuevos tipos de negocios en el barrio

Autores como Arjona y Checa (2006) señalan que la corriente cultural que ha liderado este ámbito sostiene que ciertos grupos de inmigrantes solo requieren de condiciones adecuadas para alcanzar el éxito en el mundo empresarial. Además, se sugiere que muchos inmigrantes optan por el trabajo independiente como resultado de sus prácticas comerciales o religiosas, las cuales les permiten adquirir un vasto conocimiento en su oficio (p.119). En el contexto del barrio Yungay, se observa que, una vez que una familia logró gestionar

eficazmente su negocio, los inmigrantes que contaban con pequeños emprendimientos (IPN) comenzaron a contratar a colegas de su misma nacionalidad. Este fenómeno de emplear a personas de la misma cultura puede interpretarse como una forma de apoyo a aquellos inmigrantes que enfrentan circunstancias similares a las de los IPN. Esto se debe a que compartían condiciones laborales parecidas: los empleadores trabajaban de manera intensa y ágil, aceptaban salarios más bajos, y su proximidad cultural les facilitaba la comprensión de productos que resultaban relevantes para su público específico (Kujtiuk, 2014).

9.10.2 Residentes extranjeros

9.10.2.1 Participación de los residentes extranjeros en la comunidad

Miravet (2006) sostiene que la inmigración trasciende una mera cuestión económica y ha adquirido una dimensión política que plantea nuevos retos para la comprensión estatal de las identidades políticas. La integración temprana de los inmigrantes en espacios de participación social y política ha intensificado los cambios que estos nuevos actores generan en la noción tradicional de ciudadanía (p.2). Un ejemplo notable de esta participación se refleja en la obra "Territorio imaginado", resultado del Taller de Teatro y Cine Documental, donde se convocó a los vecinos de Yungay. Tras meses de trabajo, los participantes aprendieron sobre cine documental y teatro, culminando en un evento que dio voz a diversos testimonios de migrantes, resaltando así su protagonismo en la comunidad (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, 2018).

9.10.2.2 Cambio en las actividades y eventos tradicionales del barrio

Curihuinca (2013) observa que los usos característicos del suelo en el barrio Yungay han disminuido. Esto se debe principalmente a que la dinámica actual del sector se ha vuelto más residencial y servicios, en contraste con años anteriores, cuando el comercio y la industria predominaban en gran parte de la zona. La falta de una especialización definida para el área ha dado lugar a lo que se denomina una "plurifuncionalidad específica al Barrio Yungay", lo que facilita la convivencia de múltiples usos (p.68).

9.10.2.3 Nuevas percepciones de los residentes sobre la identidad cultural del sector

En su obra "Identidad, integración y marginación cultural en el espacio local: chilenos y peruanos en torno a la Plaza del Roto Chileno, Barrio Yungay" (2019), Christian Loyola explora cómo la llegada de nuevos residentes al barrio convierte a estos grupos en inusuales protagonistas dentro del tejido social tradicional de la comunidad. Un claro ejemplo de este fenómeno se encuentra en el siguiente extracto, donde menciona el monumento del Roto Chileno, situado en la Plaza Yungay:

“(...) No obstante, es innegable que el espacio donde se emplaza tal ícono de la identidad nacional ha cambiado, pues su apreciada arquitectura y organización del espacio dan cuenta de las nuevas dinámicas históricas, tanto locales como nacionales o internacionales. La incorporación de nuevos inmigrantes, como los peruanos, ha generado una nueva dinámica espacial de sus usos. Centros de llamadas, cibercafés y cités ya no solo muestran en sus portadas símbolos nacionales, sino que también banderas peruanas, venezolanas, brasileñas y colombianas que reflejan la presencia de tales comunidades en su interior” (p.186).

10. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En las siguientes páginas se presentará el análisis de resultados. Para ello se ha dividido el contenido en tres grandes títulos, cada uno responde a los objetivos específicos de la presente investigación.

Como primer capítulo yace “Ecos de la transformación: Historias de cambio en Barrio Yungay”. En este se adentra en las narrativas de quienes han sido testigos de la transformación del barrio. A través de sus relatos, se tejen los ecos de una comunidad en constante evolución, donde coexisten tradiciones arraigadas y las innovaciones que han redefinido al territorio histórico del sector. Las voces de los residentes conducen un recorrido que desvela, no solo los desafíos, sino también las oportunidades que emergen en el contexto de la gentrificación.

El segundo capítulo recibe el nombre de “Nuevas Voces en la Tradición: Impacto de la migración en la identidad cultural del Barrio Yungay”. Se explora cómo la migración ha transformado la identidad del barrio, tanto desde la perspectiva de los nuevos habitantes como desde la mirada de los residentes con mayor antigüedad. Mediante entrevistas, se examinan las complejas interacciones entre las diversas culturas que conviven en Yungay y se analizan discursos tanto de residentes nacionales como extranjeros.

Como último capítulo se encuentra “La metamorfosis de un barrio: Efectos socioculturales y económicos de la gentrificación en Barrio Yungay”. En este capítulo se analiza los efectos de la gentrificación en el Barrio Yungay, centrándose en cómo la llegada de nuevos actores económicos, culturales y sociales ha transformado la dinámica del lugar. A través de entrevistas con los residentes, se identifican cambios en la convivencia, el desplazamiento de los habitantes tradicionales y la reconfiguración de la identidad del barrio. Además, el estudio examina el impacto de la restauración de inmuebles históricos, el surgimiento de nuevos espacios culturales y el aumento de los precios de la vivienda, así como las percepciones de los vecinos ante estos cambios.

10.1 CAPÍTULO 1: “Ecos de la transformación: Historias de cambio en Barrio Yungay”

El primer entrevistado de esta tesis recibirá el nombre de “L”, y forma parte de los sujetos más antiguos que conforman este trabajo de tesis, entre sus recuerdos menciona:

“Yo llegué a vivir a Barrio Yungay en el año 1958 (...) quedaban como los restos de un naufragio...de lo que había sido un barrio pujante. Que iba desde 1850 a 1950 (...) más o menos en los 50, empiezan a emigrar desde el barrio la gente pudiente (...) la gente con más plata vivía al otro lado del barrio. En la calle Vergara. Había muchos españoles y habían mansiones (...) Ahí había verdaderas mansiones, ¿no? Palacetes. Y acá también, pero de clase más baja. O sea, no clase más baja. Burguesía. Burguesía, pero... con menos poder adquisitivo” (2024).

El barrio Yungay, uno de los más antiguos de Santiago, fue fundado en 1841 por el arquitecto francés Jean Herbage. Su nombre rinde homenaje a la significativa batalla en la guerra, ubicada en lo que hoy es la Avenida Matucana. Autores como Domingo Faustino, un escritor y político argentino emigrado, señalaban que la Villa Yungay ha desempeñado un papel fundamental al establecer un nuevo núcleo poblacional, brindando a sus habitantes espacios como una plaza, un paseo y otros lugares públicos que facilitan la construcción de edificios tanto de buen gusto como de lujo (Fidel, 1972, citado en Aymerich, 2002).

Aymerich (2002) señala que entre las décadas de 1840 y 1870 se establece en el barrio la función residencial y se observa un notable aumento de la población este crecimiento estuvo influido por el éxito especulativo de la lógica del loteo de terrenos y las diversas formas legales de acceder a la propiedad Entre las décadas de 1870 y 1930 se inicia un rápido movimiento de la población rural hacia la ciudad, ya que la población de la ciudad de Santiago creció en más de un 30% y en 1907 se incrementó en un 22% adicional Esto a nivel de barrio significa un aumento de cuatro mil a cinco mil nuevos residentes En el barrio Yungay surgen barrios de trabajadores y populares, y los conventillos con su hacinamiento

y sobrepoblación se integran en el paisaje urbano. Estos grupos formaban un nuevo eje de invasión y sucesión, las industrias y comercios crecían significativamente para satisfacer el consumo local. La modernización de las infraestructuras urbanas, iluminación pública y tranvías eléctricos, escuelas, liceos, teatros y un cine con acompañamiento de piano van configurando una vida urbana compleja y variada, en un policlasismo que multiplica las experiencias cotidianas (p.2)

Sin embargo, a partir de 1930, la élite del Barrio comenzó a emigrar hacia el sector oriente de Santiago en busca de mejores condiciones ambientales y sociales. Este fue un período de decadencia que marcó el inicio de un lento y paulatino deterioro del sector. Las antiguas viviendas, que una vez albergaban a familias acomodadas, fueron ocupadas por familias de clase media y, más tarde, por grupos más modestos, quienes las subdividieron y transformaron, alterando así la fisonomía de los inmuebles. La inversión disminuyó, el valor del suelo se redujo, y proliferaron numerosas pequeñas empresas de carácter productivo y comercial. A mediados del siglo XX, las grandes casonas neoclásicas quedaron deshabitadas, ya que sus moradores buscaron nuevos horizontes, configurando una nueva historia y olvidando su legado pasado. (Salinas, 2002, como se citó en Corporación Santiago Innova, 2014).

A su vez, el entrevistado “M” suma ciertos datos a la historia que carga el barrio:

“Mi familia llegó acá al barrio con el año 57 (...) este barrio tiene una característica bien peculiar porque siempre ha sido un barrio multiculturalista desde que yo tengo uso de razón (...) en los tiempos de mi viejo por ejemplo, yo he conversado harto con él del tema el barrio tenía como una suerte de, una especie de barrio que se transforma (...) era un sector que estaba lleno de quintas de recreo” (2024).

La terminología relacionada con las quintas de recreo se puede dividir en dos conceptos fundamentales. El primero es "quinta", que la Real Academia Española define como "casa de campo, cuyos colonos solían pagar como renta la quinta parte de los frutos". A diferencia de las chinganas, que eran terrenos baldíos, las quintas de recreo se establecieron en suelos con inmuebles que, en muchos casos, fueron heredados y transformados en

emprendimientos familiares, con el objetivo de generar nuevas fuentes de ingresos. En otros casos, se optaba por arrendarlas para su edificación. El segundo concepto es "recreo". Estos espacios estaban diseñados específicamente para el entretenimiento y la sociabilidad comunitaria. Abrían sus puertas los sábados, domingos y festivos, en un ambiente familiar y obrero que caracterizaba su esencia (Eltit, 2022).

“M” continúa relatando sobre la historia del barrio desde sus propias vivencias, sumando conceptos tales como la **estratificación social**, en relación a este concepto David Harvey (1977) en su libro “Urbanismo y Desigualdad Social” relata que las relaciones sociales constituyen una estructura que se sostiene a través de diversas fuerzas políticas y legales, entre otras. Por ejemplo, en ciertas sociedades, el parentesco actúa como un marco social que facilita la coordinación de actividades. En contraste, en otras culturas, esta misma función puede ser desempeñada por un sistema de estatus vinculado a algún tipo de propiedad privada, que a su vez organiza los roles de los individuos en el proceso de producción. En las sociedades occidentales contemporáneas, el sistema de precios juega un papel fundamental al coordinar una amplia gama de actividades individuales, basándose en comportamientos pasados. En este contexto, la estructura social que resulta esencial es una sociedad estratificada en clases.

Es así como el entrevistado “M” liga lo conceptual a lo arquitectónico y que es posible divisar en el barrio:

“Volviendo nuevamente a la estratificación social mientras por un lado está entrando mucho obrero, mucho campesino que hoy se muda del campo a la ciudad por el otro lado están las familias tradicionales aristocráticas y familias vinculadas a funcionarios del Estado la naciente capa media que ocupó varios puntos del barrio entonces, si tú te das cuenta de la arquitectura del barrio, conviven estas realidades, desde el punto de vista arquitectónico o sea, el mundo popular estaban las casas de fachada continua sin patio exterior, sin nada solamente casas así como cuadradas a lo más con patios interiores” (2024).

Casa Fachada Completa en restauración. Compañía de Jesús #2885, Barrio Yungay



Fuente: Autoría Propia

Autores como Inzulza y Galeguillos (2014) aluden a relaciones existentes en torno al proceso de gentrificación y la arquitectura. En relación al centro histórico de Yungay, se observa una transformación en la edificación existente. Las construcciones de fachada continua o pareada, que solían ser de uno, dos o tres pisos y dedicadas mayormente a usos residenciales, están siendo reemplazadas por desarrollos de vivienda en media altura y altura. Este fenómeno no solo refleja un cambio en la dinámica del vecindario, sino que también indica un desplazamiento de las clases trabajadoras y de ingresos bajos hacia la periferia de la ciudad, a medida que estas áreas son ocupadas por clases de mayores ingresos. Este proceso se conoce como “latino gentrificación”. Un primer argumento para identificar este fenómeno en los barrios históricos de Santiago radica en ciertas particularidades, entre ellas la persistente pobreza urbana y la exclusión social, que se asocia con la creciente tendencia de vivir en comunidades cerradas, principalmente en proyectos inmobiliarios de altura.

De esta manera, otro concepto que emerge durante las entrevistas es el de la "concepción espacial". A lo largo del siglo XX, han proliferado diversas interpretaciones del

espacio en las teorías geográficas. En el marco de esta investigación, las respuestas de los entrevistados se alinean, en su mayoría, con la teoría que considera el espacio como una construcción social. El espacio, en este sentido, se presenta como una categoría histórica que refleja un conjunto de formas espaciales representativas de relaciones sociales, tanto pasadas como presentes, enmarcadas dentro de una estructura social (Santos, 1990).

“(…) Uno toma una concepción espacial del lugar donde vive cuando va creciendo, cuando uno es niño, uno tiene una realidad de un par de cuadras alrededor (…) Todos nos ubicábamos, pero no tenía ni una visión espacial, yo diría que mi visión espacial del barrio se produjo en la época de los 80, y ahí claro por ejemplo con amigos salíamos a recorrer el barrio, como a conquistarlo de alguna manera, visualmente, experimentalmente” (“M”, 2024).

Sin embargo, ante la concepción del espacio descrita por los sujetos entrevistados se presenta un problema secuencial que David Harvey (1997) plantea como la teoría del uso del suelo, asimilando un “empaquetamiento” del espacio. Para entender esta problemática plantea el siguiente ejemplo:

“En un mercado de la vivienda con un stock fijo de viviendas el proceso es análogo al de ocupar secuencialmente los asientos en un teatro vacío. El primero que entre tendrá “ n ” posibilidades de elegir, el segundo tendrá “ $n-1$ ”, y así sucesivamente hasta que el último no tenga ninguna posibilidad de elección. Si los que entran para ocupar el teatro lo hacen por orden de capacidad de licitación, entonces aquellos que tengan dinero tendrán más posibilidades de elección, mientras que los más pobres ocuparán los asientos que queden después de que todos los demás hayan escogido sitio” (p.176).

Por ende, es posible crear suposiciones en cuanto al párrafo anterior y la idea de “concepción del espacio” de los entrevistados. Y en ello yacen las limitaciones que llevan a los sujetos a tener una idea imaginaria del espacio que se habita. Se está obligado a residir en zonas que los presupuestos puedan costear, por ende, el reconocimiento del territorio se centra en una rutina diaria, es innecesario comprar en el negocio con los precios más altos, o se pierde el interés en pasear por condominios (comúnmente privados) con fachadas costosas.

Los sujetos conocen a ciencia cierta de que estos espacios existen, pero se son ajenos al espacio vivido. ¿Realmente se conoce en su totalidad el barrio o solo los puntos a los que se es monetariamente accesible? Claramente es posible acceder a la vida barrial que significa desembolsarla aún más y “pagar por la experiencia”. Pero, aquel individuo que siempre se sienta al final del teatro y opta en una precisa instancia comprar su butaca en primera fila, no forma parte de un mismo público. Pues aquel que se da un “lujo” no rompe el statu quo de pertenecer a un grupo en cuestión.

Continuando con la historia del barrio, “M” menciona ciertos datos que lo marcan a este durante el periodo posterior a la dictadura:

“Uno de los hitos que cambia un poco la fisonomía de lo que yo recuerdo (...) es el retorno de los exiliados (...) los exiliados con sus hijos e hijas, que eran de nuestra generación y traían nuevas costumbres, nuevos gustos, toma en cuenta que era una época que casi no teníamos tanto contacto con lo que pasaba (...) empezaron a llegar estos pajarracos nuevos por así decirlo con otros looks y además era un barrio donde vivían muchos músicos, este es un barrio que de alguna manera trajo a gente porque estaba cerca del centro tenía una conectividad especial, tenía una historia, tenía una fisonomía extraña” (2024).

El regreso a Chile, en el contexto de la democracia establecida en 1990, evidencia que los exiliados se transformaron en una "nueva casta social", convirtiéndose en una voz representativa de la realidad chilena en el ámbito global (Wild, 2018). El poeta, cronista y militante chileno Pedro Lemebel mediante su libro “De perlas y cicatrices” (1998) ahonda en este proceso, describiendo que:

“Y al terminar la pesadilla, algunos regresaron con cierto aire internacional, con cierto orgullo de conocer mundo, conversando entre ellos, recordando las super pastas que preparaban los Inti en la Mia-Italia, o los costillares fru-frú de la Charo en París. Regresaron llenos de humos vistiendo temos de lino blanco y fumando en pipa, invadiendo el panorama artístico de la resistencia, que según ellos, era un apagón cultural donde no había pasado nada” (p.21).

Durante el denominado periodo de resistencia al que alude Lemebel es posible mencionar a la banda musical Pinochet Boys, quien en algún momento (según entrevistados) se alojaron en Barrio Yungay. Durante la primera mitad de los años ochenta, este grupo reflejó los vínculos de solidaridad y cooperación que caracterizaban el arte de vanguardia de la época, aunque su adopción de los cánones del punk del primer mundo fue escasa y fragmentaria. A pesar de ello, la banda logró, a lo largo de su trayectoria artística, expresar una forma de resistencia contra la dictadura militar desde una perspectiva de rebeldía juvenil. Nacidos de una sociedad militarizada, su nombre no pudo ser más adecuado, ya que los convertía en los hijos descarriados del autoritarismo. En este contexto, su lucha se centraba en hacer exactamente lo opuesto a lo que representaba el "padre", es decir, a la figura tutelar y autoritaria personificada por Pinochet y su discurso nacionalista (Sepúlveda, 2012).

Pinochet Boys, Vinilo 7", Sello: Hueso Récords



Fuente: Disquería KYD, 2021

10.1.1 Cierre del capítulo

Se es incapaz de aceptar la uniformidad simplificada de lo que podría parecer un análisis "objetivo" de un barrio tan complejo como lo es Barrio Yungay. Este sector, en su inagotable metamorfosis, no es solo un punto geográfico en Santiago, sino un reflejo de las luchas y transformaciones sociales que lo atraviesan. Mientras se describe el cambio de una zona habitada por la élite hacia una más popular y heterogénea, uno no puede evitar percatarse de cómo los procesos urbanos no son meros movimientos físicos, sino manifestaciones de un panorama social que se reorganiza constantemente, como si el espacio mismo estuviera absorbiendo las tensiones y los anhelos de sus habitantes.

Yungay, con su rica historia de prestigio y decadencia, es un claro ejemplo de cómo las clases sociales se entrelazan y se superponen a través del tiempo. En sus primeras décadas, con mansiones de lujo como las que narran los testimonios, el barrio ostentaba una imagen de exclusividad que se disuelve a medida que la clase media y las clases populares invaden lo que antes se consideraba una zona de élite. Este desplazamiento no es solo físico, sino social: las viviendas, que originalmente se erigieron como símbolos de poder, se transforman en espacios multifuncionales, sobrepoblados y convertidos en la memoria viva de una clase social que ya no existe en el mismo término. La arquitectónica, reflejo de un pasado de ostentación, es ahora el testigo mudo de las luchas diarias de aquellos que buscan un lugar en una ciudad que no siempre les ha dado cabida.

La diversidad social de Barrio Yungay, siempre presente en su evolución, se proyecta como un matiz indispensable para entender sus complejidades. La multiculturalidad, tan subrayada en las entrevistas, no es un simple adorno sociológico, sino una de las claves para desentrañar las contradicciones del barrio. Aquí, la convivencia de distintas culturas, de nacionales y extranjeros, se convierte en el sustrato que permite comprender las múltiples dimensiones de este lugar. Al igual que las distintas capas sociales que han habitado el barrio, la multiculturalidad no se desvanece, sino que persiste como una resistencia ante los embates de los procesos que tienden a homogeneizarlo.

Es aquí, entonces, donde la estratificación social cobra una relevancia insoslayable, como un elemento central en la configuración de este espacio. David Harvey nos señala que la estratificación social no solo se refleja en las relaciones humanas, sino también en la misma organización del espacio urbano. Barrio Yungay ilustra, en su progresiva transformación, cómo las clases sociales se reconfiguran y se distribuyen, a veces con crueldad, en el paisaje urbano. La coexistencia de edificios de lujo junto a viviendas de una modestia conmovedora no solo nos habla de diferentes niveles de ingresos, sino de una serie de fuerzas históricas que han modificado el territorio de manera que lo ha hecho inhóspito para algunos y acogedor para otros.

El espacio, por su parte, se revela también como un concepto dinámico, algo más que solo una localización. En la experiencia de los habitantes de Yungay, el barrio se convierte en un lugar vivido, en un espacio donde se entrelazan recuerdos, esperanzas y también frustraciones. La concepción del espacio, como se logra identificar en las acotaciones de los entrevistados, va más allá de la simple ocupación física de un sitio, pues esta se convierte en la materialización de las identidades individuales y colectivas que han sido moldeadas con el pasar de los años. Cada calle, cada local, cada vivienda, son espacios apropiados no sólo por su cercanía física, sino también por los vínculos socioeconómicos que determinan cómo se vive, cómo se descubre, y cómo se transforma el respectivo espacio.

En los años más actuales, la gentrificación ha reconfigurado aún más las dinámicas de Yungay. El desarrollo inmobiliario que emerge, como espejos distorsionados del pasado, transforman el panorama, dejando en el pasado un barrio que alguna vez fue símbolo de resistencia y adaptabilidad. Este proceso no es solo una transformación arquitectónica, sino una disputa por el acceso a los recursos urbanos, donde la élite expulsa a los más vulnerables. La gentrificación en Barrio Yungay, como ocurre en otras partes de la capital, no solo responde a los intereses económicos, sino a una reorganización de la propia estructura de lo social en la que los más desfavorecidos se ven empujados hacia las zonas más alejadas de la ciudad.

Finalmente, el territorio no solo es un escenario de luchas sociales y económicas, sino también resistencia de la propia cultura. El regreso de los exiliados y la llegada de nuevas

generaciones de artistas y pensadores han transformado a Yungay en un enclave de memoria y creación. En su reconfiguración cultural, este barrio se convierte en un lugar de reconstrucción de identidades, donde la narrativa del país se reescribe no solo en palabras, sino en las mismas edificaciones y calles que lo componen.

Barrio Yungay, entonces, no es solo un lugar cualquiera en el mapa. Es un espacio de luchas, de resistencia y de transformación. Un barrio que, al igual que la ciudad de Santiago, no deja de cambiar, pero cuyas historias siguen vivas en los pasillos de sus casas, en las voces de sus habitantes y en los ecos de su memoria colectiva.

10.2 CAPÍTULO 2: “Nuevas Voces en la Tradición: Impacto de la migración en la identidad cultural del Barrio Yungay”

Entre los sujetos entrevistados se encuentra “S” quien de nacionalidad extranjera recuerda sus 27 años viviendo en el barrio:

“(…) He vivido cerca aquí en Pasajes Catedral con libertad (...) Allí arrendaba piezas. Todos tranquilos, eran la gente ahí. Había peruanos, chilenos. Pero tranquilo, hasta ese entonces era tranquilo (...) Ha venido gente de otros lados. Este barrio es antiguo, la gente que vive aquí son mayormente extranjeros, de otra nacionalidad. Y ya los dueños han fallecido, han dejado las casas y se apoderan de las casas. Después hay que sacarlos. En eso se ha afectado porque este sector, los extranjeros se toman las casas. Después hay que buscar abogados y todo el cuento para sacarlos. Todo este sector de por aquí hay muchas tomas de extranjeros. Entonces eso afecta mucho porque venden droga y todo eso” (2024).

Barrio Yungay como tal posee historia como tal habitando casas okupa. En un estudio llevado a cabo por Becerra (2011), se identificaron un total de 19 viviendas ubicadas en el barrio. La zona norte del Barrio Yungay, por su parte, se percibe como un área algo desierta. Por ello, resulta esencial buscar formas de densificar el espacio, no necesariamente a través de proyectos inmobiliarios, sino mediante iniciativas sociales a nivel barrial. En este sentido, las casas ocupadas podrían representar una alternativa viable. Cabe destacar que la tipología de las viviendas abandonadas en Barrio Yungay se divide en dos: Casas Fachadas y Casas en Desuso (Villegas, 2023).

- a) Casa Fachada: Este tipo de viviendas se distingue principalmente por su ubicación en las esquinas de las manzanas, y por el estado de su interior, el cual se encuentra completamente destruido.
- b) Casa en Desuso: Estas viviendas pueden presentarse en diversos estados, desde semi destruidas hasta en excelentes condiciones. Esto varía según el material utilizado en su construcción y el nivel de daños que ha sufrido su estructura a lo largo del tiempo.

Casa Fachada, esquina Compañía de Jesús con García Reyes.#2488, Barrio Yungay



Casa en Desuso semi destruida. Compañía de Jesús #2474, Barrio Yungay



Fuente: Autoría Propia

El diseño de un mecanismo para llevar a cabo intervenciones en casas okupas servirá no solo como una referencia valiosa, sino que también enriquecerá la literatura sobre formas no convencionales de habitar el espacio, considerándolo como una necesidad humana fundamental. Además, abrirá un debate sobre las políticas públicas al enfocarse en la reutilización de viviendas abandonadas, brindando así alojamiento a quienes se encuentran en situación de calle (Villegas, 2023).

Sin embargo, es acertado el comentario de entrevistados que afirman que la toma de viviendas comúnmente se vincula con el actuar del crimen organizado. Mediante el medio digital de comunicación CIPER se publicó un reportaje titulado “El método del crimen organizado para instalarse en el barrio Yungay y disputar su control territorial” (2024), se relata que en el barrio de Santiago Poniente, al menos cuatro casas han sido allanadas y desalojadas, y comparten una característica en común: fueron ocupadas y utilizadas por bandas del crimen organizado para llevar a cabo sus actividades ilícitas, que incluyen narcotráfico, extorsión, explotación sexual, tráfico de armas y la realización de eventos clandestinos. En el número 3147 de la calle Rosas se alza la conocida “Casa Azul”, un cité

que fue el hogar de “Los Espartanos”, una banda originaria de Colombia. Con más de 40 subdivisiones adaptadas para funcionar como unidades de arrendamiento, cada una de ellas se ofrece por \$115 mil mensuales. Además, cuenta con tres cocinas y seis baños, lo que hace que la “Casa Azul” pareciera un lugar ideal para atraer a uno de los grupos delictivos que se dedican a usurpar propiedades y alquilarlas de manera ilegal.

La “Casa Azul”, de Rosas 3147, Barrio Yungay



Fuente: Martínez y Neut, CIPER, 2024

Ahora bien, en cuanto al hecho de expresar su cultura los residentes extranjeros afirman que la escasez de tiempo libre les impide el recorrer el barrio u observar la expresión de una cultura migrante, la entrevistada “S” afirma:

“(…) Yo mayormente como trabajo, entonces no tengo mucho (refiriéndose al tiempo). No veo mucho eso. Porque vengo de mi trabajo a las 8 de la tarde, entonces ya me quedo acá. Entonces no he visto muchas participaciones de

extranjeros (...) Eso sí con la llegada de tantas personas al sector. Hoy en día lo diría como que es una mezcla, diría que es diversa (refiriéndose a la identidad del barrio). Hay una mezcla. Porque vivimos peruanos, argentinos, chilenos, venezolanos, colombianos. Entonces todos nos hemos juntado prácticamente” (2024).

La modernidad constituye también la condición para la consolidación de lo que podría denominarse una esfera del trabajo, nítidamente separada del ámbito de la reproducción cotidiana. Y esto implicará también la condición de posibilidad para definir una esfera del ocio, como aquella dominada por el tiempo del no trabajo, del tiempo libre y de las actividades lúdicas (Bertoncello, 2002).

Para explicar este mismo uso del tiempo libre y la participación en comunidad se hará uso del término *habitus*, planteado por Bourdieu en su libro “La distinction” (1979). El término "*habitus*" se refiere a un sistema de disposiciones duraderas y transportables que influyen en la manera en que las personas tienden a actuar y a juzgar. Este concepto emerge del proceso de socialización primaria que los individuos experimentan, especialmente en el ámbito familiar y educativo. Como un conjunto de orientaciones, el *habitus* se convierte en un elemento clave para comprender las prácticas culturales de las personas. Nos ayuda a visualizar cómo se transmite la cultura de una generación a otra y proporciona coherencia a las diversas actividades que los individuos llevan a cabo en distintos contextos sociales. Además, en relación con el *habitus*, se encuentra el concepto de "distinción". Este mecanismo social permite que los miembros de la clase dominante busquen diferenciarse de los demás en la sociedad, a través de actividades o la demostración de habilidades que, por su naturaleza, requieren un alto costo relativo, lo que las convierte en algo escaso y exclusivo (Gayo et al, 2009).

Por su parte, otro de los entrevistados que se denominará bajo el seudónimo de “E” afirma que la influencia de la población migrante no debe de porque ocurrir solo de forma directa, sino que se presenta indirectamente es así como establece que en esta nueva identidad cultural del barrio:

(...) se van intercambiando dialectos, costumbres, gastronomía. Entonces, va modificando. Por lo que he visto, también hay mucha importancia y relevancia en lo que son los locales de acá que hay por el barrio, que muchos ya son dueños o jefes o personas migrantes (...) Se escucha otra música, se baila, cosa que antes no se hacía. Entonces, aquí conviven las costumbres. Hay música de otros países, bailes de otros países que se ven” (2024).

En relación al párrafo anteriormente expuesto y las opiniones recopiladas de los entrevistados, es posible analizar diferencias etimológicas del grado de intercambio cultural que yace en el barrio. Hernández (2007) en su artículo «Sobre los sentidos del “multiculturalismo” y “interculturalismo”» describe dimensiones conceptuales que podrían vislumbrar una forma de categorizar a Barrio Yungay. En primera instancia, es innegable adjudicar que Yungay es un barrio que posee *multiculturalidad*, asimilando que el concepto base se utiliza para describir sociedades en las que coexisten grupos procedentes de diversas culturas (Olivé 2004, como se citó en Hernández, 2007). Por su parte, el multiculturalismo se presenta como un concepto que abarca modelos sociales, ofreciendo una guía valiosa para establecer o transformar las relaciones entre las personas, así como para diseñar y justificar políticas públicas, tomar decisiones y llevar a cabo acciones. A diferencia de la multiculturalidad, que se limita a un enfoque descriptivo, el multiculturalismo posee un carácter normativo (Hernández, 2007). Es por ello que es posible adjudicar a Barrio Yungay como un territorio de multiculturalidad, pero sin multiculturalismo, pues no posee un proyecto político que haya abogado por el reconocimiento de la diversidad cultural de minorías en el ámbito legislativo y de la realización de políticas públicas. En esta misma línea se descarta el concepto de pluralismo cultural, este tiene por objeto preservar la identidad de los grupos culturalmente diferentes, otorgándoles gran libertad en la administración de sus asuntos y tomando la forma del sistema de autonomía local, conciliada con la integración nacional (Barabas, 2015). En Yungay (y a nivel país) no es posible evidenciar un sistema de autonomía local por parte de la población migrante, del mismo modo, no se cuenta con un proyecto que busque unir a diversos grupos etnoculturales en una relación de interdependencia, igualdad y respeto mutuo.

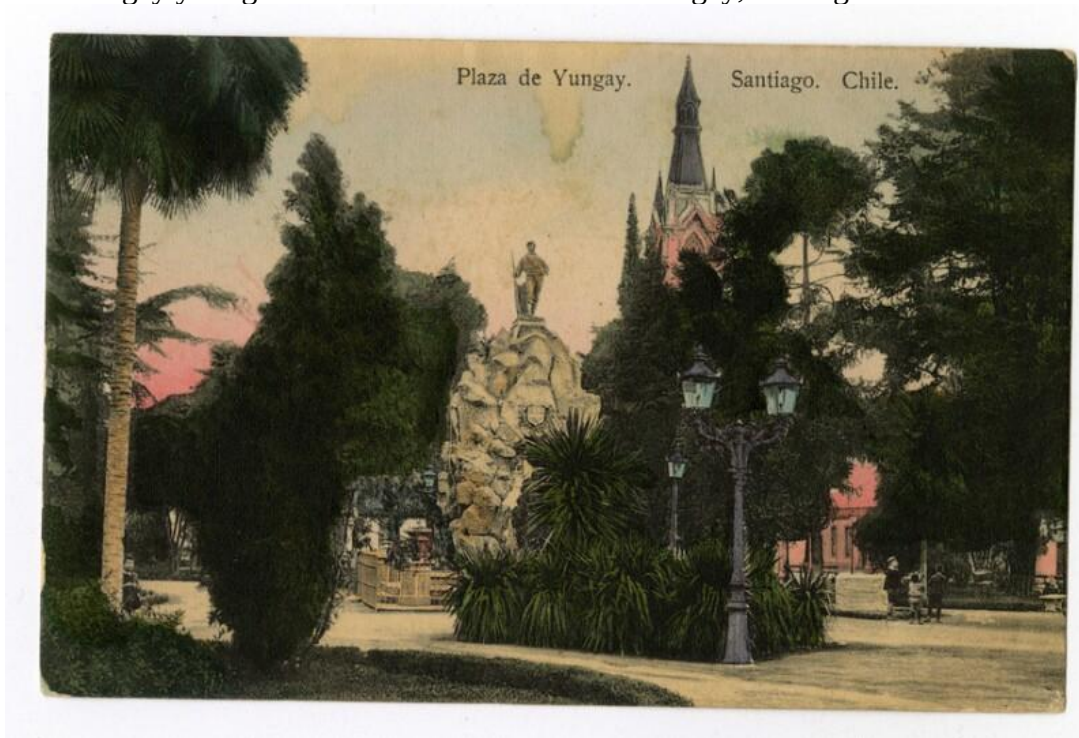
Si se aborda el análisis desde los conceptos *interculturalidad* e *interculturalismo*, es posible evidenciar la presencia del primer término más no la del segundo. El *interculturalismo* se refiere a la existencia de un proyecto político y también a un ámbito teórico. Por otro lado, la *interculturalidad* se centra en la interacción o el encuentro específico entre dos o más grupos culturales, reconociendo que las sociedades son multiculturales, tal como se describió previamente en el contexto del Barrio Yungay. La *interculturalidad* implica que ocurren encuentros momentáneos entre culturas, así como situaciones en las que una cultura puede ser desconocida para otra. A pesar de que estas interacciones se producen en un contexto o sociedad específicos, el enfoque está en el encuentro, la interacción y la relación, incluso entre grupos que no comparten un mismo Estado (Hernández, 2007).

En cuanto a estas interacciones entre la comunidad Loyola (2019) describe en su artículo “Identidad, integración y marginación cultural en el espacio local: chilenos y peruanos en torno a la Plaza del Roto Chileno, Barrio Yungay” que diversas actividades han buscado establecer el valor de la integración como un elemento esencial que caracteriza actualmente a esta zona. Un claro ejemplo de ello son los festivales de música latinoamericana, diseñados para fomentar la participación de todos los grupos identitarios que coexisten en el barrio. Estos eventos permiten visibilizar, en el espacio público, la rica confluencia sociocultural que define hoy en día al Barrio Yungay como un espacio que promueve la unidad en la diversidad. La Plaza del Roto Chileno ha cobrado relevancia como un lugar de encuentro, interacción y experiencia urbana e histórica. Aquí, las personas se reconocen, se observan, se diferencian, forman sus propios juicios y evocan el pasado a través de imágenes y conversaciones con los vecinos. Estos complejos procesos, donde los individuos y sus vínculos emocionales y culturales están intrínsecamente relacionados con el lugar que habitan, son fundamentales para lo que muchos autores denominan "identidad".

Resulta curioso el hecho de que lugares en que se busque representar la integración de esta comunidad extranjera sea la Plaza en que se irgue la estatua del Roto Chileno, autores como Roberto Hernández (1929) han descrito que las características del roto se asemejan a las de una persona excluida o marginal; en realidad, no encajan en ningún grupo o individuo concreto. Su descripción no se ajusta a la de un campesino, un obrero ni al trabajador del norte relacionado con la industria del salitre.

El roto es hijo de nativos y españoles, el primer mestizo. Personaje anacrónico a su época más un fanático de la propia patria. En cambio, el migrante yace en el aquí y en el ahora, pero se encuentra ajeno a esta nueva tierra. Y en este punto compartirán cosas en común, pues encontrarán una nueva forma de hacer frente al sentimiento de marginación, convivir con sus iguales.

Monumento al Roto Chileno, en homenaje a los hombres que lucharon en la Batalla de Yungay y la Iglesia San Saturnino. Plaza de Yungay, Santiago. Chile 1912.



Fuente: Biblioteca Nacional Digital. Autoría: Juan M. Sepúlveda V.

Siguiendo la descripción de Loyola (2019) sobre el Barrio Yungay, se destaca que la llegada de nuevos inmigrantes, particularmente de Perú, ha transformado notablemente la dinámica espacial de sus usos. Los centros de llamadas, cibercafés y otros establecimientos ya no se limitan a exhibir únicamente símbolos nacionales; ahora también lucen banderas peruanas, venezolanas, brasileñas y colombianas, evidenciando así la presencia vibrante de estas comunidades en el barrio.

Minimarket “2 Mundos”. Hace alusión tanto a Chile como a Perú.
Agustinas #3184, Barrio Yungay

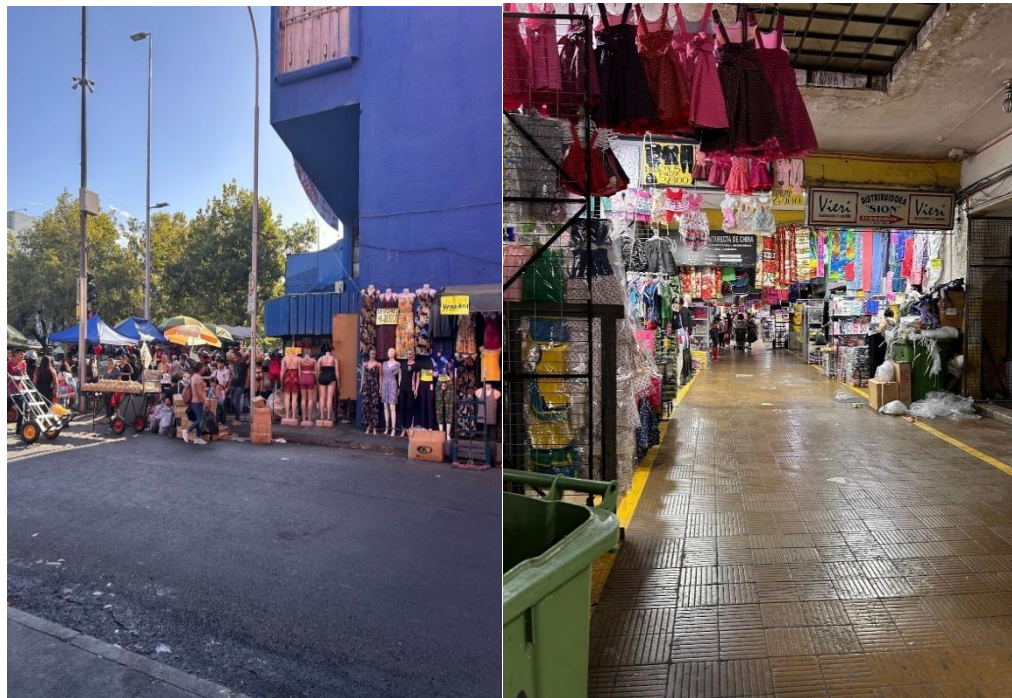


Fuente: Autoría Propia

“La cultura se expresa en los ritos, en las costumbres, en el lenguaje. No solamente las artes. No solamente los eventos del espectáculo callejero. Pero San Pablo expresa perfectamente la llegada de todas estas migraciones que yo he nombrado. O sea, usted da una vuelta por San Pablo y es como que está ahí en la Torre de Babel. Está todo mezclado. Una vuelta por San Pablo es una vuelta por Sudamérica. ¿Entendido? San Pablo para mí es una calle clave en ese sentido. No hay ninguna otra calle del barrio que refleje eso” (“M”, 2024).

Los usos y la permanencia de los migrantes suelen entrar en conflicto con la planificación urbana, la cual a menudo ignora la dinámica cotidiana de la vida urbana. Esta dinámica surge de las interacciones y actividades que se desarrollan en las calles (Delgado, 2007, como se citó en Garcés, 2014). La concentración de personas desafía las rutas establecidas de circulación y cuestiona las lógicas que se consideran inherentes al espacio público (Garcés, 2014).

Comercio ambulante y local de Avenida Libertador Bernardo O'Higgins. Barrio Yungay



Fuente: Autoría Propia

10.2.1 Cierre del capítulo

De partida es posible identificar que la migración ha modificado la esencia misma del barrio, transforma no solo el perfil demográfico, sino también la identidad y pertenencia. Al observar este fenómeno, se evidencia que lo que alguna vez fue una convivencia relativamente homogénea de vecinos ha evolucionado hacia un campo de disputas, donde las dinámicas sociales, económicas y políticas luchan por imponer sus propios intereses. Las acotaciones de los migrantes latinoamericanos en las respectivas entrevistas, han esclarecido que se reconfigura el tejido humano del barrio, ofrecen una mirada compleja sobre una multiculturalidad que, por más rica que sea en lo que respecta a diversidad, sigue atrapada en las mismas barreras de integración y distinción que históricamente han marcado la vida en la ciudad.

La presencia de migrantes como lo son peruanos, colombianos, venezolanos y chilenos, indudablemente ha enriquecido el sector. Sin embargo, detrás de esa aparente convivencia se esconde una realidad mucho menos armónica de lo que se espera. Las largas jornadas laborales llevadas a cabo por algunos migrantes, junto con las condiciones que impone el día a día, han generado una división en lo social, haciendo que la interacción entre las diversas culturas no vaya más allá de lo superficial. Este distanciamiento, en lugar de dar paso a una genuina integración, deja entrever una profunda falta de un proyecto común que permita la verdadera inclusión de los habitantes.

El concepto de "habitus", propuesto por Bourdieu, se presenta como una clave esencial para entender cómo, pese a los desplazamientos y las transformaciones, las culturas migrantes siguen dejando una huella en el barrio. La identidad migrante, lejos de ser una simple herencia de lo que se ha dejado atrás, se convierte en una constante reafirmación de la propia existencia en un espacio que no siempre ofrece un público el cual los va a recibir con los brazos abiertos. Las costumbres de los migrantes, como la música y la gastronomía, se mantienen vivas, pero bajo la presión de adaptarse a un entorno que no siempre las acoge con la calidez que merecen, y, en ocasiones, se ven sometidas a sobrevivir en un contexto urbano cada vez más deshumanizado.

Es relevante destacar el fenómeno de las "tomas de viviendas", una respuesta desesperada de los migrantes (y otros locales) ante la imposibilidad de acceder a una vivienda propia. Este acto, que se presenta como una acción de ilegalidad, revela las tensiones inherentes al proceso de migración y sus implicaciones en términos de desigualdad. Las preocupaciones sobre el crimen organizado, que operan desde estas viviendas ocupadas, son recurrentes en las narrativas de los entrevistados, lo que pone en evidencia la paradoja que caracteriza al barrio: mientras la migración enriquece el paisaje cultural, también contribuye a la marginalización y la exclusión de quienes no logran integrarse en el esquema establecido.

La "multiculturalidad" que se respira en Barrio Yungay, aunque evidente en su coexistencia, no alcanza a transformarse en un "multiculturalismo" formal que impulse un modelo de integración efectivo. Las culturas se entrelazan en las calles, en los mercados, en las plazas, pero de forma pragmática, sin un marco político que respalde su verdadera

integración. Lo que parece ser una convivencia rica en diversidad, en realidad es solo un reflejo de una falta de políticas públicas que promuevan los derechos de todos los grupos involucrados, generando una convivencia superficial, sin la profundidad que se requeriría para lograr una integración auténtica.

La Plaza del Roto Chileno, con su carga simbólica, refleja bien esta paradoja. Si bien es un espacio de encuentro para diversas culturas, su capacidad de integrar realmente a estas comunidades se ve limitada por las estructuras de poder que aún persisten en el barrio. La figura del Roto Chileno, que históricamente simboliza la marginación y la exclusión, se convierte en un punto de conexión para migrantes y residentes originales, pero esta afinidad, por sí sola, no es suficiente para disolver las desigualdades que siguen marcando el destino de muchos. La integración cultural, lejos de ser un proceso natural y armonioso, es un desafío constante que se enfrenta a las profundas desigualdades sociales que atraviesan el barrio.

En resumen, Barrio Yungay se presenta como un microcosmos de Santiago, un lugar donde se cruzan encuentros y desencuentros, visibilidades culturales y exclusiones sociales. La migración ha aportado una diversidad invaluable, pero esta multiculturalidad sigue estando atrapada en las tensiones y barreras que la sociedad impone, sin que exista un marco de políticas públicas que promueva la equidad y el respeto mutuo. Las tensiones que emergen de la convivencia no solo son de carácter social, sino también político, reflejando la carencia de una estrategia integral que promueva una verdadera inclusión. A pesar de los esfuerzos de los habitantes por hacer del barrio un lugar de encuentro cultural, Barrio Yungay sigue siendo un espacio donde las diferencias no solo coexisten, sino que se perpetúan en un escenario de exclusión y segregación que requiere una intervención urgente para evitar que la marginalidad siga creciendo.

10.3 CAPÍTULO 3: “La metamorfosis de un barrio: Efectos socioculturales y económicos de la gentrificación en Barrio Yungay”

Las primeras palabras que menciona el entrevistado “L” sobre Yungay es para describirlo como:

“Un lugar de paso (...) se produjo otro fenómeno, que es el fenómeno de la migración. O sea, se fueron mezclando nuevos habitantes del barrio. (...) Gente de clase media. Pero tampoco es gente de plata. Es gente que tiene un poquito más de plata que el vecino que vive en una casa y tiene mucha más plata comparada con el vecino que arrenda una pieza en una casa. O vive en un conventillo. Que ya casi no queda conventillo (...) también llegan los migrantes. Y con los migrantes llega de todo un poco. Llegan trabajadores, pero también llega desempleo. También llegan traficantes. (...) Por otra parte, hay gente que tiene el barrio también como un lugar étnico de visita. Como hacen turismo étnico. Y vienen de Vitacura” (2024).

El Barrio Yungay, con el paso de los años, se vio influenciado por una nueva perspectiva emergente en Europa durante la década de 1980 sobre el significado del patrimonio. Este dejó de ser únicamente un referente cultural, para convertirse en un recurso capaz de contribuir al desarrollo socioeconómico. Posteriormente, en la década de 1990, el valor económico del patrimonio cobró aún más relevancia al considerarse su potencial de uso. De este modo, el patrimonio no solo favorecía el desarrollo, sino que además poseía un valor de uso tangible, uno que podía traducirse en rentabilidad. En una sociedad en constante evolución hacia la turistificación, la cultura y el patrimonio fueron ganando terreno como activos de gran importancia. Esta creciente valorización económica del patrimonio ha dado lugar a una amplia bibliografía que explora sus aplicaciones económicas, en el marco de un proceso neoliberal que ha llevado a su mercantilización progresiva (Guillaume, 1990, como se citó en Van Geert y Rogié, 2016).

Grupo Turista en recorrido. Barrio Yungay

Fuente: Autoría Propia



Es así como centros culturales de dominio privado se levantan en el barrio, pero enfocados en un público ajeno al propio territorio “L” relata:

“La NAVE es una especie de centro cultural que está aquí en compañía con Libertad (...) Tanto como yo sé ese es un proyecto privado de un hombre con mucha plata que armó ese centro cultural para su hija, que había estudiado arte y no tenía que hacer. Le compró ese sitio (...) es un sitio de residencia para artistas extranjeros, una barra de gentrificación total. Y hacen espectáculos. Pero viene gente del barrio alto. No es para el barrio” (2024).

El periodista Marco Fajardo (2015) en un artículo publicado en El Mostrador, relata la historia de un destacado centro cultural de renombre internacional, creado por Rodrigo Peón-Veiga Herranz, un empresario multimillonario del transporte vinculado a la industria

minera. Con un perfil discreto, Peón-Veiga donó 2. 5 millones de dólares para transformar un antiguo edificio en el barrio Yungay, dándole vida a uno de los espacios artísticos más modernos del país. En 2009, comenzó su búsqueda por una propiedad en Yungay, que eventualmente se convertiría en NAVE. La elección recayó en un edificio residencial en la esquina de Compañía y Libertad, una construcción que data de principios del siglo XX y que había sufrido varios incendios sospechosos, los cuales llevaron a la expulsión de sus últimos habitantes en 2010.

En los documentos de **Memoria Centro NAVE** se detalla el proyecto como un Centro de Creación y Residencia Artística, situado en el Barrio Yungay, en el corazón de Santiago de Chile, en una magnífica casona patrimonial restaurada por el arquitecto Smiljan Radic. Desde su fundación en 2015, el Centro NAVE ha desarrollado una propuesta innovadora que ofrece espacios profesionales destinados a la investigación y creación en Artes Vivas, centrándose especialmente en residencias técnicas y de creación. A través de convocatorias abiertas, NAVE atrae proyectos tanto nacionales como internacionales, brindando salas de creación y alojamientos para que artistas de diversas disciplinas, edades y trayectorias puedan investigar de manera libre (NAVE, 2018-2023).

Centro Cultural NAVE. Libertad #418, Barrio Yungay



Fuente: Autoría Propia

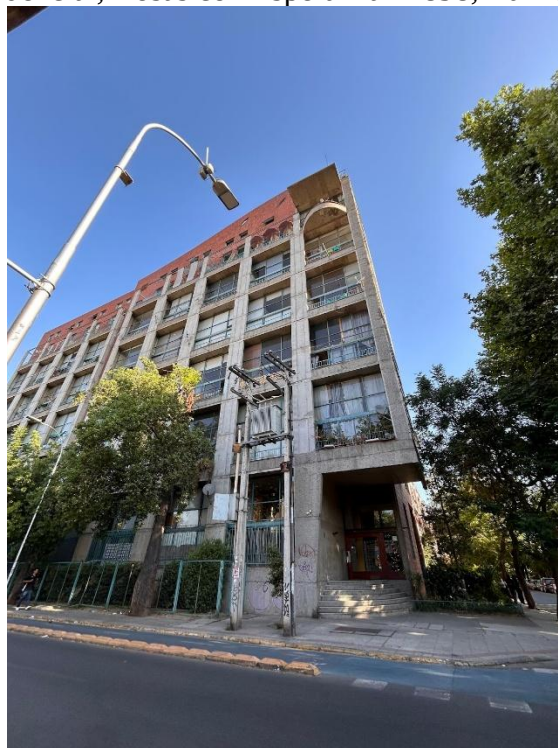
El autor Richard Florida emplea el término "clase creativa" para referirse a aquellos profesionales altamente educados que poseen habilidades intelectuales, analíticas, artísticas y creativas de élite. Los integrantes de esta clase buscan no solo interacción social, sino también una rica oferta cultural, una vibrante vida nocturna, diversidad y autenticidad. Esta autenticidad se caracteriza por elementos como edificios históricos, barrios con identidad propia, una escena musical singular y otros atributos culturales específicos (Florida, 2002, como se citó en Judd, 2003).

“Empezaron a llegar locos con muchas lucas, sobre todo para el sector donde vive Boric. Maipú, Huérfanos, yo diría que el rectángulo entre Huérfanos, Compañía, Maipú y Libertad. Ahí, ese cuadrado, ese rectángulo. Bueno, a ese sector llegaron locos con muchas lucas, vinculados al mundo de la gastronomía, de las artes, o de las inversiones, pero con sensibilidad artística (...) y se compraron casas, casas viejas, grandes, y las transformaron en lofts (...) Entonces empezó a generarse una gentrificación, ¿cachai? Que empezó a encarecer el barrio” (“M”, 2024).

El crecimiento de las grandes ciudades modernas provoca un aumento artificial y monumental del valor del suelo en áreas específicas, especialmente en aquellas que se encuentran en el centro. Sin embargo, los edificios construidos en estos lugares tienden a devaluarse en lugar de incrementar su valor, ya que no se adaptan a las cambiantes circunstancias urbanas. Como resultado, estos edificios son demolidos y reemplazados por otros nuevos. Este fenómeno es especialmente evidente en las viviendas de los trabajadores situadas en los núcleos urbanos, cuyos alquileres, incluso cuando alcanzan su máxima capacidad, rara vez pueden incrementarse por encima de un límite establecido. En su lugar, surgen tiendas, almacenes y edificios públicos (Engels, 1935, como se citó en Harvey, 2008).

Los **lofts** son espacios que, aunque se utilizan y reinterpretan de diversas maneras en diferentes entornos urbanos, están pensados para un tipo específico de personas, como la llamada **clase creativa** y los profesionales de negocios. No se construyen ni se ofrecen en las zonas marginadas de las grandes ciudades; en cambio, se sitúan en áreas donde se concentran los epicentros del poder económico y las particularidades culturales importantes de cada país (Carmona y Castillo, 2020).

Loft residencial, Rosas con Esperanza #2898, Barrio Yungay



Fuente: Autoría Propia

“Acá el brillo no es tomarse un café, es la experiencia de entrar a un espacio que es agradable, ¿cachai? Todo eso va contribuyendo a la gentrificación, y va generando un tipo de vecindad distinta dentro del barrio. Distinta a las tradicionales, ¿cachai? Eso ocurrió en los 90. Ese boom fue de los 90. El boom inmobiliario fue de los 90 años. Se construyeron muchos edificios y departamentos, y empezó a aumentar progresivamente la población” (“M”, 2024).

El proceso de gentrificación se manifiesta de manera diversa en distintos contextos urbanos y en función de la concepción de ciudad que se tenga. Sin embargo, generalmente surge como resultado de estrategias de renovación urbana destinadas a atraer inversiones y ofrecer un nuevo tipo de propiedades, tanto residenciales como comerciales. Los propietarios transforman el uso del suelo mediante proyectos arquitectónicos innovadores, lo que eleva los precios de los inmuebles y genera créditos monetarios significativos. Esto, a su vez, puede dar lugar a la expulsión de antiguos residentes, mientras que nuevos inquilinos de distintos

estratos sociales, culturales y económicos se establecen en la zona (Carmona y Castillo, 2020).

En términos generales, la gentrificación ha cobrado impulso en América Latina en las últimas décadas, especialmente debido a las reformas de liberalización del mercado de suelo a finales del siglo XX. Estas reformas han propiciado un aumento en la inversión privada en el sector inmobiliario. Muchas ciudades han eliminado restricciones sobre el uso del suelo, creando un ambiente favorable para la llegada de capitales y resultando en un notable incremento en la producción masiva de viviendas (López et al., 2012, como se citó en Valencia, 2019). En particular, el caso chileno ilustra cómo los sistemas de subsidios estatales a la demanda y las modificaciones de los Planes Reguladores Comunes (PRC), que son herramientas normativas para gestionar el ordenamiento territorial a nivel local, han influido en este fenómeno. En 1989, se aprobó una regulación extraordinariamente flexible que permitió que el número de permisos de edificación en la comuna pasara de aproximadamente 40,000 en 1990 a más de 737,000 en 2005 (Froimovich et al., 2006, como se citó en Vicuña, 2013).

En la actualidad, diversos sujetos del barrio realizan esfuerzos en pro de mantener la vida comunitaria del territorio y crear una cercanía entre residentes, es así como “L” menciona el **Teatro Comunitario Novedades**:

“Es un teatro que ha sido una suerte de botín. Primero lo tuvo en sus tiempos la dictadura, lo ocuparon de bodega. Y yo con nuestros vecinos tuvimos la pelea para que lo abrieran como teatro (...) estos vecinos han hecho teatro, han hecho cine, han hecho recitales de música, han hecho eventos vecinales. O sea, le dieron otra vida al teatro. Igual el teatro ha tenido como cierta lucha contra la gentrificación, por así decirlo (...) les quitaron como ese espacio a otra gente que era elitista, que hacía, no sé, desfiles de moda, que eran puros actores” (2024).

Construido a principios del siglo XX, este edificio fue en sus inicios parte del Círculo Español, un lugar donde se presentaban zarzuelas y sainetes. En 1997, la Municipalidad de Santiago llevó a cabo una restauración con el objetivo de fortalecer la identidad del barrio.

Hoy en día, se ha convertido en un espacio de apoyo para artistas, productores, gestores culturales y la comunidad en general. Situado en el Barrio Yungay, este lugar es uno de los ejemplos más valiosos de la rica actividad cultural que floreció en esta área de Santiago en el siglo pasado (CORDESAN, 2024). En junio de 2022, reabrió sus puertas bajo un innovador modelo de co-gestión entre la Municipalidad de Santiago y los habitantes del Barrio Yungay, con el propósito de revitalizar la identidad y la riqueza de la comunidad, fomentando el arte, el patrimonio y la cultura.

Exterior (fotografía izquierda) e interior (fotografía derecha) del Teatro Comunitario Novedades. #257 Cueto, Barrio Yungay



Fuente: CORDESAN, 2024.

Marcela Bidegain (2007) en su libro “Teatro Comunitario: Resistencia y Transformación Social” detalla que el teatro comunitario es una manifestación cultural creada por y para la comunidad. No se entiende como un simple pasatiempo, un espacio de ocio o una terapia, sino como una forma dinámica de producción, un lugar donde se da rienda suelta a la voluntad de crear y construir. En este tipo de teatro, la interacción entre el vecino que actúa y el vecino que observa es fundamental, ya que se busca integrar a todos en la experiencia del espectáculo. El teatro comunitario da vida a un nuevo público, que inicialmente está formado por el entorno familiar y social de los participantes. Con el tiempo, este público se expande, abarcando a la comunidad en un sentido más amplio, ya que sus representaciones llegan a sectores de la población que habitualmente no asisten a las salas de teatro. En este contexto, el boca a boca se convierte en la forma más efectiva de promoción para estos grupos, que a menudo carecen de representantes de prensa que los apoyen.

Es así, como se cumple un análisis de los procesos evidenciados por los vecinos de Yungay y los aspectos que destacan en la vida social en que se ven inmersos. Volviendo al mismo hecho de la gentrificación, uno de los entrevistados de una peculiar observación de porque este proceso no es tan influyente en la actualidad:

“Bueno, ese es el mundo de Yungay. ¿Pero qué ha detenido la gentrificación? Porque estamos hablando del avance. Sí. Ya, ha habido un avance progresivo. ¿Pero qué ha ido frenando? Yo diría que lo que frenó fue todo este show mediático en torno a la delincuencia del barrio. Eso ha frenado mucho. O sea, la gente se asusta. Porque hay muchas casas tomadas por inmigrantes. Y que son mafias para tomarse casas. O sea, no es que tú y yo nos tomamos una casa y la sub arrendamos, no. Es una organización que se toma varias casas y que tiene arrendatarios y además tienen venta de drogas y etcétera” (“M”, 2024).

Una de las características de la gentrificación en el mundo es la *segurización*, cuyo principal objetivo es fomentar un sentimiento de seguridad y confianza entre los nuevos residentes, consumidores y, sobre todo, los inversionistas de la zona en cuestión (Zamorano, 2022). Sin embargo, en el caso de Barrio Yungay, esta condición no se manifiesta claramente; en cambio, se evidencian profundas desigualdades económicas y una creciente ola de violencia e inseguridad asociada al narcotráfico.

Si bien es cierto que los cafés, restaurantes, condominios e inversiones en el espacio público pueden elevar los precios del suelo, atraer nuevas poblaciones y desplazar a los viejos residentes pobres, esto no es posible sin una fuerte inversión en materia de seguridad (Zamorano, 2020). En el contexto de un proceso de gentrificación, emergen paisajes exclusivos que a menudo se distinguen por la instalación de múltiples sistemas de seguridad en los edificios. Este fenómeno señala que los nuevos residentes no se sienten completamente seguros, lo que genera críticas hacia la privatización de los espacios públicos (Herzer, 2008, como se citó en Mardones, 2016).

En definitiva, es posible afirmar la existencia de gentrificación en Barrio Yungay, con ello la creación de nuevas residencias exclusivamente puestas en venta con la idea de

presentar una alta seguridad, sin embargo, ese discurso se vuelve obsoleto con el pasar de los años, pues a nivel país se está absorbiendo de un “boom” delictual el cual se relata todos los días en las cadenas nacionales *“En la televisión como ahora, que está todo dirigido para crear un estado de ánimo, que estamos bombardeados por la delincuencia y que hay que sacar a los milicos de la calle (...)”* (“M” 2024). Y el con el sentimiento de seguridad ciudadana a la baja en zonas centrales de la ciudad, los inversionistas privados de alto capital junto con las inmobiliarias se retirarán de los sectores en cuestión. No asumir que por este mero hecho se detendrá el proceso de gentrificación, pues la inyección de capital solamente se sitúa en reposo hasta que el territorio sea nuevamente objeto de interés del inversionista.

10.3.1 Cierre del capítulo

Es todo un síntoma de estos tiempos el que, en Barrio Yungay, la gentrificación haya irrumpido con tanto ímpetu, transformando no solo su paisaje arquitectónico, sino también las relaciones humanas que lo habitan. Uno solo debe imaginarse caminar por calles que solían estar llenas de tiendas de barrio y vecinas charlando en las esquinas, y ver ahora modernos edificios y nuevos rostros por doquier. Las entrevistas con la gente de Yungay ha revelado lo complejo de este proceso. No solo se ven cambios a simple vista, sino también en las relaciones más sutiles entre antiguos y nuevos vecinos.

Uno de los puntos más importantes que emerge del análisis es que la gentrificación en Yungay no ha sido un camino simple y claro. Algunas personas ven los cambios como algo positivo, revitalizando el área. Pero esta revitalización no ha beneficiado a todos por igual. Muchos residentes originales se han visto forzados a irse, desplazados por el aumento del valor de las propiedades y los costos de vida. La construcción de nuevos y lujosos edificios ha subido tanto el valor del suelo que las familias ya no pueden costear el alquiler ni las renovaciones que atraen a gente más acomodada.

La transformación de Yungay también se logra visualizar en la gente que ahora vive allí. Han llegado inmigrantes de diferentes lugares, artistas, y personas con más dinero. Aunque esto ha enriquecido la diversidad del barrio, también ha costado en términos de comunidad. Las iniciativas locales, como proyectos de teatro comunitario, intentan integrar

a todos, pero la realidad es que el barrio siente una fragmentación. Los antiguos y nuevos residentes parecen cada vez más distantes en sus valores y sentido de pertenencia.

Además, los viejos conventillos y casas de bajo costo han sido reemplazados por costosos edificios modernos, alterando profundamente el uso del espacio. Yungay, que solía ser un lugar de encuentro popular, se ha transformado en un destino más orientado al consumo cultural y al turismo de lujo. Esto afecta no solo la funcionalidad del espacio, sino también la identidad del barrio. Sus tradiciones y costumbres están desapareciendo bajo la presión de la gentrificación.

Un punto conflictivo es la llegada de inversiones privadas y nuevos centros culturales, como el Centro NAVE. Aunque buscan promover el arte y la creatividad, no han logrado incluir a los habitantes tradicionales en estos nuevos desarrollos culturales. Para muchos residentes, esta modernización cultural es una forma de apropiación, una especie de desplazamiento simbólico que no solo cambia la cara del barrio, sino que también erosiona el sentido de comunidad. A pesar de los esfuerzos por enriquecer la vida cultural del barrio, estos proyectos siguen generando una exclusión social y económica.

La percepción de seguridad también ha sido un tema importante. A nivel país se presenta un contexto en el que la delincuencia y el narcotráfico son constantes, y los proyectos inmobiliarios se aprovechan de este pánico para crear supuestas soluciones. Sin embargo, la realidad es que logran resolver los problemas de fondo. La desconexión entre los intereses de los inversionistas y la cotidiana realidad de los habitantes perpetúa una división que sigue afectando la integración de diversos habitantes del sector. La percepción de que la seguridad no ha mejorado, a pesar de las inversiones, refuerza la idea de que la gentrificación intensifica las desigualdades.

En resumen, el análisis de la gentrificación en Barrio Yungay muestra un fenómeno complejo y lleno de contradicciones. Existen efectos perjudiciales en los antiguos e incluso nuevos residentes, así como dudosos beneficios nuevos que se han manifestado en la zona, como lo son la mejora en infraestructura, en seguridad, y la creación de nuevos espacios culturales. El desplazamiento, la transformación de la identidad cultural y la creciente

segregación social son algunos de los efectos más notorios de este proceso. No existen políticas que protejan a las comunidades locales, la gentrificación en Yungay corre el riesgo de despojar al barrio de su carácter único y comunitario. Cambiar un barrio para mejor no debería basarse solo en su valorización económica, debe ser una oportunidad para fomentar la inclusión, la cohesión social y la preservación de la identidad local.

11. CONCLUSIONES

El trabajo de análisis realizado en la presente tesis manifiesta los impactos sociales, culturales y económicos que el proceso de gentrificación ha tenido en los habitantes de Barrio Yungay. La hipótesis inicial, que sostenía que el proceso de gentrificación provocaba un desplazamiento de los residentes más antiguos y la llegada y permanencia de una nueva población, mayoritariamente extranjera, ha quedado comprobada a lo largo de la elaboración del trabajo investigativo. Las consecuencias de la gentrificación dan paso a una transformación significativa de la identidad cultural del barrio, y esto trae repercusiones a la vida diaria de los locales.

11.1 Gentrificación en Barrio Yungay, el Impacto Socioeconómico

Ya en las primeras páginas de este escrito, en el marco teórico, se ofrece una panorámica del proceso de gentrificación y su manifestación en el barrio. Aunque este fenómeno presenta características comunes en diversas ciudades del mundo, se materializa de distintas formas según los contextos locales y políticas urbanas, así como la gentrificación latinoamericana. En Yungay, la gentrificación ha sido impulsada por la revalorización del patrimonio arquitectónico y cultural, la llegada de capitales privados para su renovación, y la suma de nuevos locatarios de clases media y alta, especialmente del espectro “clase creativa”. Este proceso ha resultado en el desplazamiento de los residentes originales, provenientes en su mayoría de sectores populares. La renovación de viviendas, la construcción de nuevos locales comerciales y la transformación de propiedades en lofts y centros culturales exclusivos han elevado los costos de vida, lo que ha llevado a muchos antiguos vecinos a no poder permitirse vivir allí y a los nuevos residentes que no pertenecen a una elite verse obligados a situarse en zonas desfavorables del barrio. Este desplazamiento ha sido progresivo y sistemático, resultando en una comunidad compuesta, mayormente, por inmigrantes y personas de estratos sociales bajos, mientras los nuevos inquilinos suelen ser de una clase media urbana que no necesariamente comparte las tradiciones y valores de los antiguos moradores.

11.2 Transformaciones Sociales y Culturales en Yungay

Este segundo capítulo de la tesis analiza las transformaciones culturales y sociales que ha experimentado Yungay debido a la gentrificación y la migración. Uno de los aspectos más destacados es el cambio en la identidad cultural del barrio, tradicionalmente un punto de encuentro para diversas clases sociales y culturales. Sin embargo, la gentrificación ha traído consigo una homogeneización cultural impulsada por los intereses de los nuevos residentes y turistas. Espacios como el centro cultural NAVE, si bien han contribuido al desarrollo artístico del barrio, están dirigidos primordialmente a un público de clase media y alta. Esta nueva “cultura de barrio” se encuentra desconectada de la comunidad original y responde más a una audiencia externa. La gentrificación ha provocado una transformación cultural que refuerza la oferta cultural renovada, destinada a un público diferente, alterando la percepción del barrio tanto para sus habitantes como para los visitantes. La llegada de nuevos residentes ha generado tensiones sociales significativas, modificando la estructura económica y social del barrio, y transformando las relaciones vecinales. La fractura cultural entre residentes antiguos y nuevos se evidencia en la disparidad de costumbres, valores y prácticas, desafiadas por aquellos que no comparten los mismos intereses o perspectivas. Iniciativas como el Teatro Comunitario Novedades, aunque reflejan un esfuerzo de los vecinos por resistir la homogeneización, resultan insuficientes frente al poder económico y cultural de agentes externos, dispuestos a transformar la cultura en un producto de consumo.

11.3 El Desplazamiento de los habitantes originales

El tercer capítulo explora los efectos del desplazamiento de los habitantes originales de Yungay, un fenómeno central en la gentrificación. Las historias compartidas por los entrevistados revelan el aumento del costo de vida y la llegada de nuevos proyectos inmobiliarios que han llevado a los residentes más longevos a buscar alternativas más asequibles en otras áreas. Este desplazamiento no sólo tiene repercusiones económicas, sino también emocionales y culturales. Los antiguos residentes, con profundos lazos comunitarios, enfrentan un doloroso proceso de alienación y desarraigo. La llegada de nuevos locatarios, muchos de ellos migrantes de clases sociales sumamente privilegiadas, crea una brecha entre experiencias y tradiciones culturales, provocando en los antiguos pobladores el

sentimiento de pérdida. Aunque algunos nuevos residentes (puede ser el caso de los migrantes) comparten características sociales con los antiguos habitantes, ambos enfrentan vulnerabilidades similares, dando lugar a un "reemplazo" de clases sociales en vez de una auténtica inclusión. Esto intensifica la división social, evitando que sea posible realizar una integración social de los sujetos.

11.4 Reflexiones Finales

Como últimas palabras, se deja en claro que la hipótesis de la tesis ha sido comprobada. La gentrificación en Barrio Yungay ha impactado a los pobladores locales. Se evidencia el desplazamiento de los residentes más antiguos y el incremento de una población extranjera. El proceso gentrificador ha cambiado radicalmente la estructura económica, social y cultural del territorio. Se benefician solo grupos poderosos y se desfavorecen a los grupos más antiguos del sector o con menos capacidad adquisitiva. Aunque la gentrificación puede significar beneficios como la creación de nuevos servicios o revitalizar las estructuras más antiguas, no se debe negar lo perjudicial que puede ser ante una clase que no es capaz de lidiar con los costos que significan estos cambios. Ante la ineficiente gestión de una planificación urbana, la gentrificación llega no solamente a modificar el paisaje de una ciudad, sino que también a borrar su esencia, elimina las huellas de las comunidades e intenta reescribir una historia desde cero.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albornoz, B; Cáceres, N; Huaiquilaf, A; Olguín, M; Parra, M; Saavedra, A; Serrano, J; Torres, D; Urzúa, I. Topicos de la geografía humana: Indagatorias sobre el espacio público, el cotidiano relacional en lo barrial y la configuración subjetiva de la espacialidad. Recuperado de http://bibliorepo.umce.cl/tesis/historia_y_geografia/2024_topicos_de_geografia_humana_indagatorias_sobre_el_espacio_publico_el_cotidiano_relacional_en_lo_barrial_y_la_configuracion.pdf
- Arango, J. (2003). La Explicación teórica de las migraciones: Luz y sombra. Migración y Desarrollo, núm. 1. Red Internacional de Migración y Desarrollo Zacatecas, México.
- Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. 6ta. Edición. FIDIAS G. ARIAS ODÓN.
- Arjona Á., & Checa, C. (2006). Ethnic economy. Theories, concepts and new advances. Revista internacional de sociología, LXIV(45). <https://doi.org/10.3989/ris.2006.i45.18>
- Aymerich, J. (2002). El Barrio Yungay y sus funciones particulares. Polis, 1(2), 14. <http://journals.openedition.org/polis/7930>
- Azuero, Á. (2019). Significatividad del marco metodológico en el desarrollo de proyectos de investigación. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 4(8), 110. <https://doi.org/10.35381/r.k.v4i8.274>
- Barabas, A. (2015). Multiculturalismo, pluralismo cultural y interculturalidad en el contexto de América Latina: la presencia de los pueblos originarios. Recuperado de <https://doi.org/10.4000/configuracoes.2219>
- Benach, N. y Albet, A. (2018). La gentrificación como una estrategia global. Papers: Región Metropolitana de Barcelona: Territori, estratègies, planejament, no. 60, pp. 17-23, <https://raco.cat/index.php/PapersIERMB/article/view/339237>

- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales.
- Bertoncello, R. (2002). Turismo y territorio. Otras prácticas, otras miradas. Aportes y Transferencias, 6(2), 29-50. Recuperado de <http://nulan.mdp.edu.ar/id/eprint/259>
- Bidegain, M. (2007). Teatro Comunitario: Resistencia y Transformación Social. Atuel.
- Biblioteca nacional de Chile. (s.f). El Barrio Yungay (1840-2007). Memoria Chilena. Recuperado el 01 de octubre de 2023 de <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3372.html#presentacion>
- Bonilla, E. & Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. Bogotá, Colombia: Editorial Nomos.
- Bournazou, E. (2017) Gentrificación, miradas desde la academia y la ciudadanía. México: Facultad de Arquitectura, UNAM.
- Campos, G. y Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. Revista Xihmai VII (13), 45-60.
- Campos, H. (2018). Estudio de la identidad cultural mediante una construcción epistémica del concepto identidad cultural regional. Cinta De Moebio. Revista De Epistemología De Ciencias Sociales, (62), 199–212. Recuperado de <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/51090>
- Carballo M., & Guelmes, L. (2016). Algunas consideraciones acerca de las variables en las investigaciones que se desarrollan en educación. Revista Universidad y Sociedad [seriada en línea], 8 (1). Pp.140-150. Recuperado de <http://rus.ucf.edu.cu/>
- Carmona, M; Castillo, O. (2020). Gentrificación y lofts : el caso de la Ciudad de México. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/13109>

- Casgrain, A. y Janoschka, M. (2013). Gentrificación y resistencia en las ciudades latinoamericanas: El ejemplo de Santiago de Chile. *Andamios*, 10(22), 19-44. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632013000200003
- Colmenares, N. & Abarca, K. (2022). La migración a nivel local en Chile. Desafíos, demandas y políticas en tiempos de pandemia. *Si Somos Americanos*, 22(1), 164-192. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-09482022000100164>
- CORDESAN. (2024). El Teatro Novedades se emplaza en un edificio de estilo neoclásico. Recuperado de <https://cordesansantiago.cl/teatro-novedades/>
- CORDESAN. (2024). El Teatro Novedades se emplaza en un edificio de estilo neoclásico [Fotografías]. Recuperado de <https://cordesansantiago.cl/teatro-novedades/>
- Cox, R. (2022). La historia de Yungay, el nuevo barrio presidencial que eligió Gabriel Boric. *Radio Pauta*. Recuperado el 27 de septiembre de 2024 de <https://www.pauta.cl/ciudad/2022/03/05/gabriel-boric-barrio-yungay-historia-presidencial.html#:~:text=“Fundado%20en%201839%2C%20el%20barrio,fueron%20heredados%20por%20los%20hijos.>
- Curihuinca, M. (2013). Procesos de transformación y evolución socio espacial del Barrio Yungay 1980-2010. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/114750>
- De Canales, F. Alvarado, E. Pineda, E. (1994). de Canales, F. H. (2000). Metodología de la investigación: Manual para el desarrollo de personal de salud. Organización Panamericana de Salud.
- Díaz, L; Torruco, U; Martínez, M; Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-50572013000300009&lng=es&tlng=es.

- Eltit, Y. (2022). Chinganas y quintas de recreo: el folclor urbano en la Chimba. Recuperado de <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/193298>
- Fajardo, M. (2015). Nave: La historia del centro cultural que le hizo un millonario a su hija en barrio Yungay. El Mostrador. Recuperado el 28 de noviembre de 2024 de <https://www.elmostrador.cl/cultura/2015/09/02/la-nave-la-historia-del-centro-cultural-que-le-hizo-un-millonario-a-su-hija-en-barrio-yungay/>
- Flores, M. (2007). La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible. Opera, 7(7), 35–54. Recuperado de <https://revistas.uexnado.edu.co/index.php/opera/article/view/1183>
- Galicia, A. (1991). Introducción a la metodología de investigación en ciencias de la administración y del comportamiento.
- Garcés, A. (2014). Contra el espacio público: criminalización e higienización en la migración peruana en Santiago de Chile. EURE. 40(121). pp. 141-162. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612014000300007>
- Gayo, M; Teitelboim, B; Méndez, M. (2009). Patrones culturales de uso del tiempo libre en Chile. Una aproximación desde la teoría Bourdieuana. Revista UNIVERSUM. pp. 42 a 72.
- Gob.cl. Vecinos de Barrio Yungay presentan obra documental que aborda la migración. Recuperado el 18 de octubre de 2024 de <https://www.cultura.gob.cl/red-cultura/vecinos-de-barrio-yungay-presentan-obra-documental-que-aborda-la-migracion/>
- Google Maps. (s.f.). [Imagen satelital de Barrio Yungay]. Recuperado el 18 de octubre de 2024 de <https://maps.app.goo.gl/WN9AMrb9xd9bMg24A>
- González, L. (2019). ¿Tiene futuro el pasado? La renovación urbana en tiempos de globalización. En Renovación urbana, globalización y patrimonio (pp. 215–227). Universidad Católica de Colombia.

- Gutiérrez, H. (2010). Exaltación del mestizo: La invención del Roto Chileno. Revista UNIVERSUM. N°25. Vol 1. p. 122 a 139. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762010000100009>
- Gutiérrez, J; Romero, J; Arias, R; Briones F. (2020). Migración: Contexto, impacto y desafío. Una reflexión teórica. Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXVI (2), 299-313.
- Grajales, T. (2000). Tipos de investigación.
- Hall, S. (2003). Cuestiones de Identidad Cultural. (2003). Amorrortu Editores.
- Handl, K. (2014). Aplicación práctica del diagrama de Gantt en la administración de un proyecto.
- Harvey, D. (2008). El Derecho a la Ciudad. New Left Review, núm 53, pp 23-39.
- Harvey, D. (1982). Los límites del capital. Blackwell.
- Harvey, D. (1977). Urbanismo y Desigualdad Social. Siglo Veintiuno Editores.
- Hernández, C. & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. ALERTA Revista Científica del Instituto Nacional de Salud, 2(1), 75–79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernández, M. (2007). Sobre los sentidos de "multiculturalismo" e "interculturalismo" Ra Ximhai, vol. 3, núm. 2, mayo-agosto, 2007, pp. 429-442. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46130212>
- Hernández, S. & Duana, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. Boletín científico de las ciencias económico administrativas del ICEA, 9(17), 51–53. <https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>

- Janoschka, M., Sequera, J., y Salinas, L. (2014). Gentrificación en España y América Latina. Un diálogo crítico. *Revista de Geografía Norte Grande*, (58), 7-40. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022014000200002
- Judd, D. (2003). El turismo urbano y la geografía de la ciudad. *EURE*. 29(87), 51-62. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612003008700004>
- Kujiuk, C. (2014). Inmigrantes, sus familias, sus negocios y vida en el barrio. Percepciones de inmigrantes sobre formación y desarrollo de sus comercios entre las cuerdas del Yungay. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/133315>
- Lefebvre, H. (1968). El derecho a la ciudad. Barcelona: Península.
- Lemebel, P. (1998). De perlas y cicatrices. Editorial LOM.
- López, E. y Herrera, N. (2018, julio 25). Arriendos por las nubes: efecto de la creciente concentración de la propiedad. CIPER Chile; Fundación CIPER. Recuperado de <https://www.ciperchile.cl/2018/07/25/arriendos-por-las-nubes-efecto-de-la-creciente-concentracion-de-la-propiedad/>
- Loyola, C. (2019). Identidad, integración y marginación cultural en el espacio local: chilenos y peruanos en torno a la Plaza del Roto Chileno, Barrio Yungay. *Revista de Historia y Geografía*. pp. 181-195. Recuperado de <https://doi.org/10.29344/07194145.41.2120>
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4: 167-179. Universidad de Huelva.
- Mardones, G. (2020). Renovación y gentrificación en barrios “patrimoniales”. El caso del barrio Yungay, Santiago de Chile. *Eltopo: Revista de sociología cultural y urbana*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/344309004_Renovacion_y_gentrificacion_en_barrios_patrimoniales_El_caso_del_barrio_Yungay_Santiago_de_Chile

- Margarit, D. (2019). Extranjeros cambian la cara de los barrios Yungay y Balmaceda con sus negocios. Universidad de Santiago de Chile. Recuperado el 8 de diciembre de 2023 de <https://www.usach.cl/news/extranjeros-cambian-la-cara-los-barrios-yungay-y-balmaceda-sus-negocios#:~:text=A%20través%20del%20estudio%2C%20se,la%20estética%20de%20esos%20lugares>
- Martínez, B; Neut, M. (2024). El método del crimen organizado para instalarse en el barrio Yungay y disputar su control territorial. CIPER. Recuperado el 15 de diciembre de 2023 de <https://www.ciperchile.cl/2024/02/22/el-metodo-del-crimen-organizado-para-instalarse-en-el-barrio-yungay-y-disputar-su-control-territorial/>
- Mendoza, Y. (2007). Harvey, David, 2003 [2000], Espacios de esperanza, Madrid, Akal. 5(2), 193-199. Recuperado de <https://doi.org/10.29043/liminar.v5i2.261>
- Mendoza, R. (2016). La gentrificación en los estudios urbanos: una exploración sobre la producción académica de las ciudades. Cuadernos Metrópole, 18(37), 697-719. <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2016-3704>
- Mieles, D; Tonon, G; Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. Universitas Humanística, núm. 74, pp. 195-225. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia
- Miranda, S; Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. RIDE. 11(21). Recuperado de <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Miravet, P. (2006). Algunos problemas para la participación cívica y política de los inmigrantes. Cuadernos electrónicos de filosofía del derecho, ISSN 1138-9877, N.º. 14.
- Molano, O. (2007). Identidad cultural un concepto que evoluciona. Revista Opera, (7), 69-84.
- NAVE. (2018-2023). Memoria Centro Nave.

Parrini, G. (2022). Yungay: La otra cara del barrio del presidente. La Tercera. Recuperado el 04 de noviembre de 2023 de <https://www.latercera.com/la-tercera-sabado/noticia/yungay-la-otra-cara-del-barrio-del-presidente/YV3ZVW64XRECBFZJMEM6CPY4GE/>

Pimienta, J. y de la Orden, A. (2014). Metodología de la investigación.

Pinochet Boys. (2021). Pinochet Boys; Single 7". [Portada]. KYD Disquería. Recuperado de <https://disqueriakyd.cl/producto/pinochet-boys-pinochet-boys-single-7-autografiado-dedicado/>

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Revista do Centro de Educação, vol. 31, núm. 1, pp. 11-22. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117257002>

Romero, C. (2005). La categorización: Un aspecto crucial en la investigación cualitativa. Revista de investigaciones Cesmag. 11(11), pp.113-118. Recuperado de <https://biblioteca.unicesmag.edu.co/digital/revinv/0123-1340v11n11pp113.pdf>

Sabatini F. (2017). Promotores inmobiliarios, gentrificación y segregación residencial en Santiago de Chile. Rev. Mexicana de Sociología [online]. 2017, vol.79, n.2. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032017000200229&script=sci_abstract

Santos, M. (1990). Por una Geografía Nueva. Espasa Calpe.

Sepúlveda, J. (1912). Plaza de Yungay, Santiago, Chile. "Monumento al Roto Chileno, en homenaje a los hombres que lucharon en la Batalla de Yungay y la Iglesia San Saturnino" [fotografía]. Biblioteca Nacional Digital de Chile. Recuperado el 02 de enero de 2025 de <https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/bnd/629/w3-article-612152.html>

Smith, N. (2020). Desarrollo desigual: naturaleza, capital y la producción del espacio.

- Smith, N. (2012). La nueva frontera urbana: la ciudad revanchista y gentrificación.
- Tonon, G; Alvarado, S; Ospina, H; Lucero, P; Botero, P; Luna, M; Fabris, F. (2009). Reflexiones latinoamericanas sobre la investigación cualitativa.
- Valencia, M. (2019). ¿Gentrificación en zonas patrimoniales? Estudio de cinco casos en Santiago de Chile. Revista INVI, 34(95), 71-99. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-83582019000100071
- Van Geert, F; Roigé, X. (2016). Usos políticos del patrimonio cultural. Universitat de Barcelona Edicions.
- Vicuña, M. (2013). El marco regulatorio en el contexto de la gestión empresarialista y la mercantilización del desarrollo urbano del Gran Santiago, Chile. Revista INVI, 28(78), 181–219. Recuperado de <https://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/62532>
- Villegas, J. (2023). Casas Okupa: Mecanismos de intervención a viviendas abandonadas en Barrio Yungay. Recuperado de <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/196955>
- Wild, C. (2018). Pedro Lemebel y la problematización del exilio: una aproximación al análisis discursivo, cultural y socio-político de El exilio fru-frú (o “había una fonda en Montparnasse”). Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10880/ev.10880.pdf
- Zamorano, C. (2020). Segurización, Gentrificación y Airbnb: ¿Nueva fase de la renovación urbana en la ciudad de México?. Nueva Antropología, 32(91), 26-43. Recuperado de <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/nuevaantropologia/article/view/15999>
- Zamorano, C. (2022). Producir paisajes seguros en contexto de gentrificación: disimular el peligro y mantener la apariencia. Alteridades, (63). Recuperado de <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alteridades/2022v32n63/Zamorano>

Zaragocin, S; Moreano, M; Álvarez, S. (2018). Hacia una reapropiación de la geografía crítica en América Latina. Íconos. Revista de Ciencias Sociales, (61), 11-32. Recuperado de <https://doi.org/10.17141/iconos.61.2018.3020>

13. ANEXOS

13.1 ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1

Entrevistador: Bueno, lo explico muy acotadamente, y como lo explicó mi profesor en el correo, mi tesis habla sobre Barrio Yungay, gentrificación, cómo afecta a la población acá del sector, cómo afecta a la población migrante como tal, cómo ha cambiado con lo largo de los años. Entonces, la primera pregunta como tal, dice, señor L, ¿Desde cuándo es residente en Barrio Yungay?

L: Bien, yo llegué a vivir a Barrio Yungay en el año 1958, mis padres vivían en Los Andes, pero ellos no eran de Los Andes, mi madre era de Concepción, mi padre era de Ovalle, y la madre de mi padre había comprado una casa en el Barrio Yungay, en lo que podría llamarse *Off Yungay*, porque los límites originales de Barrio Yungay llegaban hasta la calle San Pablo, hacia el norte ya no era Barrio Yungay, pero obviamente que los barrios no tienen límites, por lo tanto, para allá también era Barrio Yungay. De hecho, el Barrio Yungay llegaba hasta el río Mapocho, ya al otro lado del río Mapocho ya no era Yungay. Bueno, mi abuela construyó una casa en la calle Andes, entre Cautín y Bulne, y ahí mi padre y mi madre llegaron a vivir a una pieza, ambos profesores de educación básica, y llegaron con dos hijos, mi hermana que tenía dos o tres años, Marcela, y yo que tenía cinco, M. Llegamos a Barrio Yungay, ellos a los seis meses compraron una casa, que quedaba en la calle Castillo, que es una callecita corta que está entre el cuadrante Mapocho, Cueto, Sotomayor y Yungay, la calle Yungay que está al fondo de estas calles que están acá. Sotomayor termina en Yungay allá al fondo, esta que está aquí. Entonces, yo viví en Yungay desde el 58 al 67 en esa casa, del 67 al 71, aquí en Cueto, entre Rosas y Santo Domingo, y el 71 quedé en la universidad y me fui a Valparaíso. Bueno, de hecho me fui a una pensión, o sea, mi residencia seguía siendo acá, pero durante la semana estaba en Valparaíso en una pensión. Me fui para allá y estuve dos años estudiando, y a finales del segundo año caí preso por la dictadura. Caí preso, me fui

a Cana y estuve como 20, 21 meses preso. Y me expulsaron de Chile, me expulsaron a Inglaterra. Y en Inglaterra... En Inglaterra viví 10 años y volví nuevamente aquí a Chile.

Entrevistador: Entonces después ya vuelve a Chile al país ¿Vuelve al barrio de acá, natal, o se queda en otra parte?

L: Estuve como un año, en el 76. Estuve como un año y medio dando vueltas para otros lados, ¿ya? Viví en San Joaquín. Cuando llegué a Santiago, estuve viviendo en otros lados. Pero después del atentado, me detuvieron la gente de la CNI. Y me detuvo investigaciones. Y... Por horas nomás, no días. Mi mamá... Que residía en la casa de infancia. Me dijo que la rondaban. Y... Entonces.. Ella me dijo... que no intente ir a la casa. Yo estuve como dos meses yendo de un lado para otro. O sea, estuve octubre y noviembre. En diciembre del 86 yo abandoné el barrio. Si tomamos en cuenta... Si somos un poco rigurosos... De vivir, vivir, vivir en el barrio Yungay... Son de 58 al 61. Trece años. Y después del 86, ahora... treinta y ocho años, más trece años son cincuenta y un años. Más de medio siglo.

Entrevistador: Eso es interesante porque se vincula a la siguiente pregunta que es: A medida que ha pasado todo este tiempo, hablamos de esos 51 años. ¿Cómo ha visto evolucionar el barrio? ¿Puede mencionar los cambios más notables? los más icónicos que ha notado.

L: Mira, voy a ser bien esquemático con estos casos. No voy a usar mucha sutileza. Y tiene que ver también con los cambios del país, ¿no? Bueno... En los años 60... El barrio era como Chile en los años 60. Era un barrio... De bajo perfil. En términos que era... Tenía una vida de barrio. No había ningún edificio grande. Había muy poco. Por ejemplo, aquí a mitad de Guadalajara, había un edificio de cuatro pisos. Que creo que era de cafadero. Lo hicieron los dueños de cafadero. Ese edificio ya existía. Pero en general eran casas. De un piso. Dos pisos a lo más. Y era bastante raro porque... También había... Me acuerdo que aquí en Esperanza había una mansión. Enorme. Que debe haber sido de una familia de plata. Pero estaba tan venida menos... Que la gente que la había arrendado, la arrendaba por piezas. Y en lo que era el living-comedor, habían hecho una cancha de baby. O sea, imagínate la dimensión del living-comedor. Había una cancha de baby adentro. Muy alta. Y nosotros la rondábamos para

ir a jugar a la pelota. Con los cabros del liceo. Se daban esas cosas raras. Había fábricas abandonadas. Claro, quedaban como los restos de un naufragio...de lo que había sido un barrio pujante. Que iba desde 1850... A 1950. Después me enteré que... Bueno, y en un momento... Más o menos en los 50, empiezan a emigrar desde el barrio... En los años 40. O más bien en los 40 o 50, empieza a emigrar desde el barrio la gente pudiente. Que tenía más plata. Que aún habitaban acá. Porque la gente con más plata vivía al otro lado del barrio. En la calle Vergara. Habían muchos españoles y habían mansiones en la calle 18. Ahí vivía ya lo más... Lo más, ¿cómo te puedo decir yo? Pituco. Ahí se había refugiado la burguesía. Vivía ahí en Bochev. Ahí había verdaderas mansiones, ¿no? Palacetes. Y acá también, pero de clase más baja. O sea, no clase más baja. Burguesía. Burguesía, pero... Con menos poder adquisitivo. No eran multimillonarios. Mucha intelectualidad vivía en el barrio. Estaba Ignacio Doménico. Que era un sabio polaco que... Trajo el Estado chileno a principios del siglo... A mediados del siglo XIX. Era un mineralógico. Estudiaba los yacimientos de plata y todo eso. Y llegó a ser rector de la Universidad de Chile. Su casa aún está en pie. Está aquí cerca, entre Santo Domingo y Catedral. Una cuadra y media más allá. Y yo estuve ausente, como te decía recién... Más o menos unos... trece, catorce años. Porque si tomamos cuenta... Del 58 a la fecha... Son... Sesenta y... Ocho... Cincuenta y seis años. Cincuenta y seis años, ¿no? No, sesenta y seis años. Sesenta y seis años. O sea, yo llegué hace sesenta... Claro, sesenta y seis años hace que yo llegué a este barrio. Pero si tomamos en cuenta... Que estuve afuera... Y que al final son cincuenta y uno... Los que he vivido en el barrio... Son quince años que yo estuve ausente. Dentro de ese periodo. Y que equivalen a los diez años en Inglaterra, en Londres... Y seis años... Que son la cárcel, la universidad... Y haberme ido a otro barrio mientras me reubicaba en Chile. Entonces yo cuando volví de Inglaterra... Yo volví además... Dos meses después del terremoto del año 85. Y que fue muy fuerte acá en el barrio. Cayeron casas enteras. Las casas enteras se vinieron abajo. Entonces me encontré con un barrio con... mucha... mucha demolición. Mucha, mucha. Escombros en la calle. Como que todavía había polvo en suspensión. Si había viento se levantaba el adobe. Y ahí el alcalde Rabinet... Hizo un negocio. Que fue demoler y construir. Era un negocio porque él tenía relación con la inmobiliaria. Y además él tenía una empresa de demoliciones. Y de camiones. O sea la hizo... La hizo corta. Y promovió muchas demoliciones. Algunas muy injustas. De casas que estaban en buen estado, pero él las demolía porque vendía... O sea se promovía la

venta de esos sitios a las inmobiliarias. Para hacer edificios. Yo alguna vez tuve una polémica con él. En un par de ocasiones. Una vez que visitó el barrio. Yo le dije que estaban demoliendo injustamente. Y otra vez. Con un amigo. Hago un paréntesis acá. Con un amigo nosotros hicimos un proyecto. Para rescatar la memoria de Santiago. De las casas antiguas. Poniendo placas. Diciendo aquí vivió tal escritor. Y vivió aquí, pero ¿Dónde está la placa que te indiqué eso?. Y esa... Esa tarea. Nos llevó un día, inaugurar una placa en la calle Sierra Bella. Y ahí estaba este señor. Robinetti. Y yo había preparado un discurso. Porque yo tenía que inaugurar la placa. Y en el discurso yo hablaba de... La demolición injustificada. De parte del barrio Yungay. Y él me respondió muy agresivamente. De manera muy beligerante. Tanto que después me ofreció disculpas. Yo estuve hablando con él. Que los barrios... Las casas viejas estaban llenas de drogadictos y delincuentes. Bueno, entonces...¿Cómo se llama? Se demolió parte importante del barrio en ese periodo. Y se construyeron casas muy feas. Y sin ninguna... O sea, no casas. Edificios muy feos, muy grandes. Verdaderos atentados contra el barrio. Generando una burbuja enorme para esta inmobiliaria. Porque... No había... Un plan comunal de construcción, años después, un movimiento vecinal lo declaró zona típica. Gracias a él no se pueden hacer edificios de más de cuatro pisos. Igual se hacen, pero deliberadamente ahora. Hacen un quinto piso que es una terraza. Pero en el fondo es un quinto piso. Construyeron edificios que son verdaderos... Atentados contra el barrio. Como... El edificio que está en Bulnes, entre Catedral... Entre Rosa y San Pablo. Que uno va y tiene más de 20 pisos. El que está acá... En Libertad con Catedral... También es enorme. Una masa así, horrible. Y se aprovechan porque en el barrio... Cuando se construye este barrio... Se hace de manera muy racional. Muy pensada, muy planificada. A diferencia de cómo es hoy día la cosa. Entonces las placas... O sea, los colectores de agua lluvia son enormes. Y también los colectores de aguas residuales. Entonces es un barrio que nunca se inunda. Puede haber diluvio en Santiago y... Las cámaras absorben toda esa agua y la tiran para el río. Hay toda una red subterránea de túneles de agua lluvia. Y todos esos se aprovechan. Pero la red vial no da cuenta. O sea, todos estos tienen edificios con departamentos. Tienen estacionamientos. Llegan muchos automóviles. En fin. Fueron destruyendo el barrio. Robinetti es uno de los responsables de la destrucción del barrio.

Entrevistador: Ya. Interesante. La tercera pregunta, bueno... Ya hay un concepto el cual es el más amplio... Y el más importante en mi investigación que es gentrificación. Comúnmente se ha definido cuando, como usted dijo... Personas con un alto nivel socioeconómico... O incluso pueden venir privados. Entran al barrio como tal. Y esto provoca que las personas que tienen una menor situación económica... Se desplazan. Se vayan del barrio. Y esto hace muchas veces que suba el precio del suelo. Que suban los arriendos. Que suban los locales de comida alrededor. Etcétera. Yo por esto también tomé esta situación del barrio. Porque es interesante que muchas veces... A pesar que lleguen estos privados. Que lleguen gente con mucho dinero. Hay gente la cual tiene poco dinero. Como el caso de migrantes. Que se quedan acá. Y no se van. Y eso comúnmente no ocurre en otros tipos de gentrificación. En otras partes de Chile. O en otras partes de Latinoamérica. Pero la pregunta dice: ¿La gentrificación como tal ha impactado en la comunidad que usted conocía? ¿Tiene alguna historia de cómo han afectado estos cambios a los vecinos del barrio?

L: Mira. Hay gente que ha llegado a vivir al barrio. Pero para ellos es importante porque... Hay vía rápida para el aeropuerto. Es decir, gente que viaja mucho a Europa. Estados Unidos. La comunidad se conecta rápidamente... Con Las Condes. Vitacura. Ñuñoa. La Reina. O sea, ellos... Es como una... Un lugar de paso. Incluso había alguien más o menos famoso. Un famosillo. Que se compró una casa acá. En un verdadero búnker. Lo amuralló entero. Creo que alguna vez el Mercurio hizo una... Vivienda y decoración. Cuando existía este suplemento... Hizo un reportaje gráfico de la casa de esta persona. Y adentro es... Es como una casa que puede estar en cualquier parte del mundo. No es una casa del barrio, digamos. Y él mencionaba como gran ventaja del barrio que este tenía buenas vías como hacia el aeropuerto... Y hacia Vitacura. O sea... Alguna vez esta persona fue a comprar pan aquí a... A la Plaza Yungay. Y la gente se acercó, como era famoso... Va a sacarse una foto, y él los mandó a la chucha. O sea... No es un vecino. Como tampoco es vecino el presidente. Que está también... Ahí muy... En un habitáculo protegido por pago y todo. Y está todo este cuento de que es un vecino. O sea... Ya está por ahí nomás. Claro. Claro, llegó gente con cierta prepotencia también. Pero también se produjo otro fenómeno... Que es el fenómeno de la migración. O sea... Se fueron mezclando... Nuevos habitantes del barrio. Uno... Gente de clase media. Pero tampoco es gente de plata. Es gente que tiene un poquito más de plata que

el vecino que... Que vive en una casa. Y tiene mucha más plata comparado con el vecino que arrenda una pieza en una casa. O vive en un conventillo. Que ya casi no queda conventillo. Fueron demolidos. Entonces está esa diferencia. Pero también llegan los migrantes. Llegan los migrantes... Y con los migrantes llega de todo un poco. Llega... Llegan trabajadores, pero también llega desempleo. También llegan traficantes. Por otra parte... Llega... Hay gente que tiene el barrio también como un lugar étnico de visita. Como hacen turismo étnico. Y vienen de... Blascon, de Vitacura... Porque hay una fiesta por la turba popular. Y vienen y toman cerveza en la calle. Mean en todas partes. Y gente de plata. A mí me ocurrió la otra vez que estaba con un amigo aquí en Soto Mayor. Y salimos. Y justo habían cuatro cuicas bajándose los calzones para mear en el árbol de mi amigo. Y mi amigo reaccionó... De inmediato. Porque está aquí con que le meen en el árbol. Y le dice, no, no, no, por favor. Las minas se enojaron. Fueron muy groseras. Muy groseras. Y yo salí a defender a mi amigo también. Y fueron muy groseras conmigo. Y nosotros les pedimos dejar el lugar. Hasta que se fueron. Se fueron. Empezaron a bajar los pantalones. Nos mostraron el sexo. O sea, una prepotencia cuica absoluta. También me acuerdo alguna vez haber estado en la plaza con mi hijo que era chico. Estábamos hablando de... Treinta años atrás. Porque esto es un fenómeno que ha durado hartos años. Treinta años atrás. Mi hijo tenía seis años más o menos. O veintiocho años atrás. Y mi hijo tenía ocho, no sé. Y... Y mi hijo estaba jugando a la pelota. Solo. Chuteando un balón. Y le pegó un perro chico. De un cuico que andaba paseando dos perros de miniatura. Y el cuico le dice: ¡Cuidado, niño imbécil! ¿Cómo se te ocurre pegarle a mi perro? Yo digo, cállate conchetumare que le venís a decir imbécil a mi hijo. Y el weón se emputeció conmigo y me quería pegar. Y yo me negué porque haberse agarrado a combo ahí había sido contraproducente para mi hijo. Pero yo tenía mucha rabia, o sea... Y no iba a dejar que me pegaran tampoco. O sea, lo enfrenté, digamos. Pero tampoco lo enfrenté como para agarrarnos a combo. Lo enfrenté parándole el carro, ¿sí? Y el weón llamó a los paco. Y llegaron los paco y el weón le decía, ¡Mire cómo anda vestido él! Entonces yo le decía, ¡Ah, sí que saliste guatón! ¡Conchetumare, clasista, culiao! Bueno, y al paco él le decía: ¡no, por favor, señor! ¡Oiga, yo soy vecino aquí! Esa fue una gran pelea que tuve con un cuico acá en el barrio. Te encontrái con eso. Te encontrái con prepotencia. Pero ya los cuicos no salen a la plaza y nada porque la plaza además está muy mal... está muy mal... ¿Cómo te puedo decir yo? Está muy mal... habitada. Hay gente en situación de calle que vive en la plaza. Que tiene

carpa, mean, cagan, defecan ahí, weón, en los árboles, weón. A veces los narcos, weón, hacen hasta narco-funerales y desfilan con ataúd y con armas, weón. Y bueno, si también es desgraciada. Hay gente que se toma casa o arrenda casa muy barata y hace discotes clandestinas. Yo tuve un problema hace un tiempo atrás. Ya estaba ahí saliendo mi preocupación. Cuando empezó a surgir este tema yo hice una... una publicación en Facebook que se llamaba Algo huele mal en el barrio Yungay. Estoy hablando del año 2005 más o menos. Y me cayó encima el presidente de una junta de vecinos, un gajo que estaba haciendo negocios con el barrio y su mujer. Ambos han hecho plata con proyectos. Ella va de candidata a concejal ahora. Rosario Carvajal. Él, creo que, ha vendido el cuento con el que defiende el patrimonio y lo que defiende es su patrimonio personal. Hay historias muy oscuras de que han inventado el cuento que van a hacer un museo del barrio, después han ido a vivir ahí. Mira, eso ni siquiera los cites te pido, pero averigua. Rosario Garrojal y José Osorio Cubillos. Había incluso una cosa en internet que se llamaba el patrimonio de Rosario y Pepe. Si lo encuentro te lo puedo mandar, yo tengo tu correo, ¿no?

Entrevistador: Sí, tiene mi correo y mi WhatsApp también.

L: Si lo encuentro te lo mando. Ya. Para que lo tengas como antecedente. Y el que sabe más de esto, el que sabe mucho es el “F”. Sí. Así que te voy a mandar el WhatsApp de “F” para que lo entreviste. Ya. El “F” con su compañera “M”, ellos están administrando, y un grupo de vecinos, no ellos solamente, un grupo de vecinos y vecinas están administrando el Teatro Novedades.

Entrevistador: ¿Qué es el Teatro Novedades?

L: Es un teatro que ha sido una suerte de botín. Primero lo tuvo en tiempos de la dictadura, lo ocuparon de bodega. Y yo con nuestros vecinos tuvimos la pelea para que lo abrieran como teatro. Y al final lo abrieron como teatro. Pero siempre ha habido, está la Corporación de Desarrollo de Santiago, la CORDESAN, es un negocio. Siempre han estado ellos metidos ahí. Hasta que los vecinos lo tomaron. Es la primera vez, creo yo, en la historia de este teatro que los vecinos mismos se hacen cargo del barrio, del teatro. Que en el periodo de Alessandri,

¿cómo se llamaba el alcalde? Jorge, ¿no? No, no, no. Jorge fue presidente de la República. ¿Cómo se llamaba el alcalde anterior de la Irací?

Entrevistador: No me acuerdo el nombre.

L: Me extraña, profesor. Usted es la persona más rigurosa de ir a saber el nombre de los alcaldes de los últimos años. Todo eso tenés que escucharlo, ¿no? Ese gallo lo arrendó, a la CORDESAN se lo arrendó a una empresa de lucha libre. Lucha libre, ¿no? Wrestling, ¿cómo le llaman los niños? Russelmania. En Russelmania también. ¿Russelmania? Sí, otro show televisivo que hay dentro de la lucha libre. Bueno, hacían eso. Con unos guatones ahí, ese viento. Bueno, el teatro es eso. Y estos vecinos han hecho teatro, han hecho cine, han hecho recitales de música, han hecho eventos vecinales. O sea, le dieron otra vida al teatro. Igual el teatro ha tenido como cierta lucha contra la gentrificación, por así decirlo. Porque cambiaron como los esquemas de... de generar como un espacio teatral, ¿cachai? Como la programación. No es por postulaciones, ¿cachai? No hay como discriminación entre la gente, sino que se hace como una programación colectiva. ¿Cachai? Entonces puede ir cualquier persona. Y eso yo creo que igual lucha contra la gentrificación porque les quitaron como ese espacio a otra gente que era elitista, que hacía, no sé, desfiles de moda, que eran puros actores, ¿cachai? De, no sé, de Santiago Centro, de Matta. Entonces igual te sirve ir al teatro, yo creo, a preguntar. Igual hay gente bien capa y también escapan de esas lógicas. Y esa misma lógica como que va en contra del tema de la gentrificación porque al final es como un lugar social. Así es como... No sé. Igual lo hace menos exclusivo, por así decirlo. Yo creo que es igual contra el fenómeno. Así que igual date una vuelta por el teatro. ¿Cuál es tu nombre?

Entrevistador: Sebastián Bravo.

L: ¿Bravo?

Entrevistador: Sí, Bravo.

L: Y son bien abiertos (saca el celular para realizar una llamada) Oye “F” te va a llamar Sebastián Bravo que es un estudiante de historia. Yo le hablé muy bien de tu trabajo, de Novedades. Él está haciendo un estudio sobre el barrio. Sebastián. Es estudiante de historia. Te voy a llamar. Le acabo de dar tu teléfono. Para que le dé una entrevista, por favor. Ya, gracias, chaval. Ya. Ya. Muchas gracias. Bien, bien. (guarda el celular).

Entrevistador: Una de las preguntas que hice es ¿cree que la entidad cultural del barrio haya cambiado con los años?

L: Sí. Sí, porque... A ver. Bueno, es inevitable que uno también haga una especie de... evaluación, pero que también involucra cierto... cierto juicio de valor. Claro, en un tiempo era un barrio muy... Hubo un tiempo y todavía en que era un barrio medio patriotero, ¿no? El 21 de mayo... El 21 de mayo, perdón. El... El 21 de... El 20 de enero se ganó la batalla de... la batalla de Yungay contra peruanos y bolivianos. Y eso ha ido cambiando. O sea, aún igual está el desfile de los milicos que vienen el 20 de enero a hacer una fiesta. Pero ahora está lleno de peruanos el barrio. Entonces... Sí, una de las grandes migraciones de los 80, 90, después colombianos, después venezolanos, también haitianos. Ya hace unos años atrás, no sé, a los 20 años o menos, 15 años, mi hijo con un antropólogo, pero un tipo ya más adulto, de 50 y tantos años, fueron al acto en el que se hacían los discursos y todo eso, en la mañana, ¿no? Y... Y era muy patriotero, muy chavinista. Y en el acto ellos gritaron ¡Viva Perú! ¡Viva la hermandad de los pueblos! Los dos, Sebastián mi hijo con este amigo, antropólogo, Sepúlveda de la Villa. Y de inmediato los rodeó la policía que andaban de guardaespaldas, que era de civil, de los milicos. Y dijeron, por favor, no hagan disturbios en este acto patriótico. Muy caballeros, no podían pegarlo, estaba lleno de genocidios y tal. Y ellos dijeron, no, nosotros estamos gritando por la hermandad de los pueblos, eso no es un disturbio. Y toda esta... ¿Cómo te puedo decir yo? Toda esta gente media patriotera, de derecha, murió. Pero hubo un tiempo en que habían coronas por la sangre chilena, la hermandad contra los pueblos peruanos y bolivianos. Eso ha ido morigerando, ha ido disminuyendo. Ese es un cambio cultural, creo yo. El otro es que yo creo que es un barrio súper democrático, en muchos aspectos, y a veces se confunde democracia con falta de respeto. Se cree que democracia es hacer lo que uno quiera y eso no es democracia.

Democracia es hacer lo que uno quiera, siempre y cuando uno molesta, que está al lado. En tu espacio, sin causar contaminación visual ni acústica, ni contaminación de residuos de basura, tóxicos. Está todo bien. Pero hay weones que ensucian la calle, mean, cagan, le muestran la pechuga a las niñas, y chicas, se drogan, beben. Y hay cosas bien impresionantes que no me gustan. Por ejemplo, la otra vez yo estaba en mi casa, que vivo a una cuadra de la plaza, y escuché música muy fuerte en la plaza. Lo bonito es que era salsa. Era un recital de salsa, pero a toque, es el salsa peruano. Y, puta, partí para la plaza, estaba lleno de peruanos y peruanas bailando, pero lleno. Y tenía muy poco sonido. No tenían grandes equipos, era casi en vivo. Estaba amplificado la guitarra, el bajo, el teclado, y yo creo que a los bronces no alcanzaban los micrófonos. Sonaban casi en vivo. Había muy poco micrófono. Y las cabras, los cabros peruanos bailaban, chupaban como locos. Se vendía cerveza de estas. Y esa es una característica nueva del barrio. O sea, el barrio no era así antes. Aquí era ese color. A veces hay tocatas punk, y todo en un horario y respeto. Ahora unos cabros consiguieron unas canchas, unos arcos de fútbol, y los pusieron para jugar, lo que es muy bueno. Claro, no se puede pasear, ni pasar por ahí con un cabro chico, que te puede llegar un pelotazo. Pero los cabros están haciendo deporte. O sea, qué mejor que ellos, en vez de que estén tirados en el pasto, jalando, fumando pasta base, jalando cualquier hueá que les llegue. No Están fumando, están haciendo ejercicio.

Entrevistador: Ya, sí. Y la pregunta número cinco es ¿cómo ha observado la influencia de la población migrante en Barrio Yungay a lo largo de los años? Según su perspectiva, ¿esta influencia ha impactado desde la identidad cultural?

L: Ya venía hablando un poco de eso. Mira, afortunadamente, por lo menos en el sector donde yo vivo, no hemos tenido ¿cómo te puedo decir yo? un impacto cultural tan fuerte que, de alguna manera, cambie la cultura propia del barrio. ¿A qué me refiero? A que yo he ido a veces a Mata Sur y me he encontrado allá con que hay una cuadra en que está lleno de parrillas con asados. O sea, tú no podés pasar por ahí. Porque está lleno de niños jugando, de señoras, de caballeros, de música estridente. O sea, eso ya es una invasión. Si lo pueden hacer en sus casas, bien. Pero la calle debería ser de todos. Y se toman la calle. Se toman la calle. Antes, a lo más bueno, había una pichanga en la calle entre cabros. Y si se tomaban la calle llegaban

los papis, y se llevaban la pelota. Era un barrio más vivible. Ahora, eso no significa que no haya habido música en el barrio. Yo me acuerdo que aquí, a una cuadra acá, había un teatro. Un teatro que pertenecía al sindicato de Chilectra. Era un teatro muy bonito, antiguo, a la usanza de los teatros de las salitreras. ¿Has oído alguna de alguna salitrera en el norte? No. ¿No? Pero ¿has visto fotos?

Entrevistador: Sí

L: Bueno, era un teatro copiado de las salitreras. O sea, un escenario súper alto. Una galería atrás. Y... Butaca de madera. Se hacían así. Fila, fila, fila de butaca. Lamentablemente lo demolieron y se hizo un edificio. O sea, un típico destino de los lugares bonitos del barrio. Yo vine ahí a cantar. Vine a tocar. Vine a ver cosas. Pero cuando yo era chico, cuando tenía 12, 13 años, se hacían recitales de rock ahí. Ahora, para ustedes, que son jóvenes, cuando yo hablo de recitales de rock, hablo de una verdad que era completamente nueva en Chile. Exógena. No era parte de la cultura actual, en que hay mucho rock en Chile. Y este es un fenómeno más o menos reciente. Para ustedes, que son jóvenes, decían, pero eso hace mucho tiempo. Pero yo que tengo 71 años, tengo otra unidad de medida del tiempo. Reciente para mí es hace 40 años, 30 años. Ustedes dirían “yo no había nacido todavía”. Son puntos de vista distintos. Pero en los años 70, hablemos de cuando fue elegido Allende, más o menos en aquella época, había... El rock era algo muy... Muy novedoso. Los rockeros... Yo hice una investigación sobre el rock. Los rockeros se tenían que hacer la guitarra eléctrica. No había guitarra eléctrica. No había lugar donde yo pudiera comprar una. Entonces, se hacían recitales de rock. Lo llamaban convivencias. Así se llamaba. Y el mundo era bastante hippie, ¿ah? Entonces, yo creo que los que lo organizaban no lo veían como un negocio. Lo veían como la posibilidad de apuntar cuándo van a tocar, ¿no? Seguramente lo organizaban los mismos músicos. No. No era como hoy día que todo es business. Con productores. Claro, hoy día hasta la guagua más chica es un negocio. Entonces, los buenos se instalaban a tocar ahí y toda la calle estaba con buenos jugando marihuana. Porque la marihuana tampoco era muy perseguida. Porque la marihuana, si ustedes mañana pasan a hacer un estudio sobre la marihuana, la cultura marihuanera en Chile es más anterior de lo que ustedes a lo mejor piensan. No tiene que ver con los años 60 ni 50. Los campesinos fumaban marihuana en Chile

en los años 40, 30 también. Fumaban suquito. No era tan castigada, no era tan penalizada. No era considerada una droga, de hecho. Era considerada semilla de caña. Y el que sabía fumaba y el que no sabía no fumaba. Lo vendían en las farmacias como cigarros contra el asma. Entonces, todo el mundo fumaba marihuana. Y era como una wea divertida también. ¡Ah, tú fumas marihuana! Llegan los pacos y ¡ah, el joven está fumando marihuana! Entonces, existía ese tipo de convivencia en el barrio. Ahora, la llegada a la migración yo creo que ha influido en varias cosas. Uno, el acento de la gente que habla en el barrio. De repente tú escuchás una chilena que habla como peruana porque trabaja con peruanos. Y dice ahorita, dice nope, y el acento que está influyendo en el nacional, en nuestro. Yo tenía una amiga que pololeaba con un colombiano y se le fue pegando el habla colombiana. Entonces decía, cogela suave, hermano. No te enojés, relájate. Como tranquilo. Como decimos los chilenos, cogela suave. Que era tranquilo. Entonces hay una influencia del habla, hay una influencia de la comida. San Pablo es una pequeña Lima, desde Matucana a Bandera. Muchos restaurantes peruanos. Yo me acostumbraba a la comida peruana, mi mujer, mi hijo también. Es una cocina muy particular, es distinta a la comida chilena. Las causas, la causa de atún, la causa de pulpo, que es un puré de aceituna con pedazos de pulpo o de centolla. Esta comida, los restaurantes colombianos conozco uno solo en el barrio venezolano, hay uno boliviano aquí en San Pablo con mayor libertad. Y hay de otros países también, incluso uno israelita, uno judío. Tú ves aquí (refiriéndose a la cafetería) que nos atiende una muchacha ucraniana. Pero este es un fenómeno que se da en todo Chile.

Entrevistador: Perfecto. Y la otra pregunta: Desde su trayectoria como poeta y músico, producto de los cambios culturales y socioeconómicos, ¿Ha notado algún impacto directo en la música y en las artes locales? ¿Puede dar ejemplo de cómo esto ha influido en su trabajo?

L: Bueno, siempre. Pero ahí ya estamos en un plano mucho más sutil porque yo apuntaría también a que es un fenómeno más general, ¿no? Y más complejo también. En el sentido de que hay mucha gente joven escuchando música, adquiriendo una cultura musical que es nueva para nosotros los chilenos. Por ejemplo, yo grabé un disco hace poco y teníamos una cumbia, ¿no? Y uno de los integrantes del grupo dijo oye, hagamos un ska antiguo. En Coyhaique hay un grupo de ska, igual. Pura Pilsen se llama. Bueno, el ska es como el reggae

pero más rápido, ¿no? Pero lo estoy diciendo de manera muy grosera. Un músico me mata si escucha la profundidad de todo pero se entiende. En Chile un gran grupo de ska que hay son los Sonora de Llegar. Entonces yo y un amigo probamos un ska antiguo, los músicos con los que tocábamos que son todos jóvenes no les interesaba esa cultura. Uno del norte le interesa el festejo, le interesaba el taquirari y le interesa el, ¿cómo se llama?, la música tipo yapo, por decirlo. El otro es más cuequero, es más de la zona central. Bueno, y así. Entonces le propongo un ska cántico, ya po hagamos el ska cántico, es decir, uno bueno, pero no sabían de lo que se trataba. Yo tampoco sabía. Entonces, puta, le dije, ya pues bueno, escuchemos primero. Pero le dije a mi amigo que proponía eso. Y claro, yo empiezo a escuchar, empiezo a cachar más o menos la onda. Es como un reggae antiguo. Porque si nosotros tomamos en cuenta la música de Jamaica, que uno lo identifica de manera con voz reggae, pero es diez veces más complejo que eso. Existe algo que llaman el steady rock. Steady es rápido, ¿no? Steady es como fluido, ¿no? Rock, rock fluido. Y era el reggae, era el comienzo del reggae. Bueno, hay muchas diferencias musicales que yo no podría expresar ahora. Está el ska, que es más rápido. Pero no es tanto que sea más rápido, incluso puede ser lento, pero tiene el acento, la primera corchea es de la cuarta, no sé, no estoy hablando de cero. Es como ellos lo describen, los músicos. Y yo empiezo a escuchar y me di cuenta que es una música muy bonita que influyó en Chile a principios de los 60. Incluso había un grupo de minas que cantaba, que vivía aquí a unas tres cuadras de acá, en Esperanza, es donde vive Boric ahora, en Esperanza con Huérfano, que se llamaba Frecuencia Mode, Frecuencia Mode. Y eran tres minas que cantaban, tres hermanas. Y un día me di cuenta yo que ellas hacían interpretaciones, traducciones de canciones de Jamaica, que además eran canciones con contenido social. Había una canción que se llamaba Chanty Town. Chanty Town es población callampa, ¿no? Es un campamento. Chanty Town. Town es ciudad, ¿no? Chanty Town es población callampa. Una población que emerge y la construye la gente rápidamente. Una toma, como le llamaban en estos días. Y la melodía era... Con contenido social. Ellas la cantaban como una canción de amor. Dime que era mi manera, corazón, corazón, contesta corazón. Había otra cantante que se llamaba Bambi, como el Bambi de Walt Disney. Le cantaba a la Yenka. Yo no sé si existía ese término en la cultura jamaiquina, en el Caribe, o lo inventaron acá en Chile o en Argentina, pero les decían que era un baile. Tú, tú, tú me besarás y yo, yo, yo te besaré. Y ven, ven, oye la canción que con la Yenka tú aprenderás, al

fin besas tú. Esa también era una canción jamaicana. Y que en Chile llegaron como... Canciones, ¿no? Como la cantaban gente de la Nueva Ola. Entonces mi amigo dice, hagamos esta canción como un escándalo antiguo, y ahí me pongo a escuchar y empiezo a reconocer esta raíz que había también en nuestra música. Entonces el problema más complejo de que haya influido la llegada de migrantes al barrio es que hay un conocimiento de la música en general que es mayor. No es como 50 años atrás que si llegaba un migrante peruano traía música y tú te enterabas. Ahora no, ahora la música está en las redes y tú puedes escuchar música de Ucrania, música de Singapur, música de Japón, música... Entonces la influencia llega más por los medios, por las redes sociales, que por los vecinos. Ahora desde el punto de vista vecinal, yendo más a tu pregunta, yo me acuerdo que un día estaba en el patio de mi casa y escucho un... un vals peruano, en vivo. Dos guitarras, cajón peruano y la voz de una mina. A tres cuerdas de mi casa, o sea, a tres patios de mi casa. Entonces escuchaba como si estuviera al lado. Era una belleza, hueón. Y me quedé impresionado y dije qué bonito como está llegando esta música al barrio. Y semanas después me encuentro con ellos tocando en un restaurante en el centro. Y los reconocí, hueón, y me acerqué a ellos y les dije que ustedes viven cerca de mi casa, y me dijeron que yo los escucho ensayar. Y esa es la música que llega, ¿no? Llega a través de los patios, o la fiesta, como te contaba recién, esta fiesta en el barrio Yungay con salsa peruana. Pero es parte también del paisaje urbano en general en Chile. No es una cosa particular de este barrio, diría yo. Eso.

Entrevistador: Ya. Quedan tan solo dos preguntas. La séptima es ¿Qué sitios específicos del barrio Yungay crees que se han visto más afectados por la gentrificación? Porque yo lo que quiero hacer aquí después es un trabajo de etnografía. Quiero ir a los sitios, fotografiar, comparar fotografías actuales con pasadas y ver cómo reaccionan la gente o simplemente tomar notas de observación de los lugares en específico.

L: Bueno, todos los lugares donde llegan los edificios, hueón. Ahora... Claro, lo que pasa es que cuando llega un edificio la gente que vivía en ese lugar se va. No existe nada. Por lo tanto, es difícil... Ahora... Donde sí hay un caso de gentrificación particular es el espacio que llamaron La Nave. ¿Te suena la Nave?

Entrevistador: No, no me suena.

L: Anótalo. Investiga sobre La Nave. La Nave es una especie de centro cultural que está aquí en compañía con Libertad. ¿Dos cuadras más allá? Una cuadra más abajo. Si caminas una cuadra hacia el Poniente va a haber una casa antigua, remozada, que está frente a la barbería francesa. ¿Ya? En la vereda nor-poniente. Tanto como yo sé ese es un proyecto privado de un hombre con mucha plata que armó ese centro cultural para su hija, que había estudiado arte y no tenía que hacer. Le compró ese sitio y es un sitio... Busca después en Internet lo que es La Nave. Pero es un sitio de residencia para artistas extranjeros, una barra de gentrificación total. Y hacen espectáculos. Pero viene gente del barrio alto. No es para el barrio. Y además cuando ellos se lanzaron al ruedo y hablaron de La Nave decían: “nos instalamos en el barrio de grandes artistas que han vivido acá” y me nombraban a mí. Y si me nombraban a mí, yo le pedí a alguien que fuera a preguntar si nos pasaban la sala de teatro para hacer un show. Y nos mandaron a la chucha. Pusieron el nombre para ganar fama y después... Claro. Pero La Nave... Sí, ahora la peluquería francesa también. Pero hasta por ahí no más, porque ellos son bien del barrio. Le han dado arte importante al barrio. Hicieron un museo del barrio. Ellos sí que lo hicieron. No como los de Rosario Carrojan y Pepe Rosario.

Entrevistador: ¿Hay otro sitio que le genere repudio? Aparte de esos edificios culturales.

L: No en general. Porque en definitiva... Claro, hay espacios. Por ejemplo, si tú caminas aquí en compañía con Esperanza en la esquina sur-oriente hay como un búnker. ¿Ya? Eso lo construyó alguien para venir a ver al barrio pero que no quiere saber nada. Le interesa el barrio tal vez porque el sitio estaba barato, porque es central, porque está cerca del aeropuerto. Estás ahí a 20 minutos del aeropuerto yéndote por la autopista al Norte. Estás ahí a 20 minutos de Vitacura donde vive tu suegro. Ese espacio me genera repudio, si tú quieres. Porque está encapsulado. La Nave me genera repudio. Y hay otros lugares que... Claro, son... Hay una casa que está en Cueto yendo hacia el norte a mano izquierda al lado de la Casa de México. Es una casa antigua con una arquitectura no sé cómo, una arquitectura inglesa y que adentro hicieron lofts. Hicieron varios departamentos adentro. Y... No es que esa casa en particular

me generara repudio, pero... No tiene que ver con la vida del barrio, pero es un buen uso que le den a esa casa en vez de demolerla.

Entrevistador: Se entiende. Y la última pregunta es recomendaciones. Estimado, considerando su experiencia y visión de la zona, ¿qué otras personas residentes del barrio creen que podrían aportar perspectiva o datos adicionales para enriquecer este trabajo?

L: “M”. Él es un vecino que sabe hartito. Igual lo conozco a “M”. Te va a hablar hartito sobre el tema.

Entrevistador: ¿Tiene el teléfono?

M: Sí. Acá está.

Entrevistador: Muchas gracias.

ENTREVISTA 2

Entrevistador: Bueno, la primera pregunta es: ¿Desde cuándo es residente en Barrio Yungay?

M: Mira, mi familia llegó acá al barrio con el año 57, mi viejo era adolescente y bueno, yo la niñez no la pasé acá en el barrio, la pasé en otro lado pero llegué al barrio más o menos como a los 10 años, 12 años por ahí. Bueno, este barrio tiene una característica bien peculiar porque siempre ha sido un barrio multiculturalista desde que yo tengo uso de razón, eso lo vi o sea, por ejemplo, en términos geográficos tú tienes el barrio en la actualidad va desde Balmacea hasta la Alamea, Matucana, Cuming y uno lo puede cortar en tres franjas el corazón de Yungay está entre Agustinas y San Pablo, Matucana, Cuming, ese es el corazón de Yungay de Agustinas a la Alamea es Yungay Sur y de San Pablo hacia Balmacea es Yungay Norte ahora, bueno, ahí han pasado varias cosas entre medio pero voy a hablar de estos tres segmentos el corazón de Yungay, no solamente el corazón sino que además concentra como

las actividades, los lugares, los locales, restaurantes, bares, etcétera que le dan más identidad al barrio, esa idea de un barrio cultural, cosmopolita, pluriclasista con una fuerte impronta, no sé si bohemia pero sí, se podría decir que hay una oferta ahí dando vuelta ahora, haciendo un salto histórico, la bohemia del barrio antiguamente, en los tiempos de mi viejo por ejemplo, yo he conversado hartito con él del tema el barrio tenía como una suerte de, una especie de barrio que se transforma, por así decirlo dentro del barrio que era San Pablo entre, yo calculo que entre Esperanza y Matucana y Matucana entre la Alameda y Mapocho más o menos, para que más o menos tengan una idea pero pensando que el epicentro estaba en ese punto de Tokio, entre Rosas y, perdón, San Pablo y Matucana entonces, era un sector que estaba lleno de quintas de recreo no sé si tú sabes lo que son las quintas de recreo las quintas de recreo, son como restaurantes por así decirlo, como lugares para ir a tomar algo pero que tienen un escenario, y tocaban grupos, y se armaban fiestas y la gente bailaba, o sea, era como esos boliches que tienen música y la gente baila, que se yo, ese era más o menos el concepto y ahí llegaba, bueno, para entender un poquito el rollo este de la quinta de recreo es un barrio que capturó mucha población migrante campo-ciudad y mucha población, por ejemplo, cesante de la crisis del salitre que se vinieron para acá, a Santiago y que todos llegaban a la estación central, básicamente, desde el salitre la estación Mapocho llegaba a la migración campo-ciudad, particularmente entonces, toda esa gente llegaba y arrendaba piezas en casas de fachada continua si tú ves las casas de fachada continua, tienen un aspecto y una constitución distinta a las casas más señoriales que hay en el barrio, que también las hay y hay casas señoriales que rápidamente fueron abandonadas y se transformaron en conventillos porque se arrendaban por piezas, en cada pieza vivían más de una familia hacinamiento total, ¿cachai? ese era más o menos el clima entonces, mucha de esa gente llegaba a las quintas de recreo era como el carrete natural de fin de semana, por así decirlo otro fenómeno interesante a tener presente era el rol que cumplía la quinta normal, la quinta normal, no solamente en un espacio como de paseo familiar que la gente llegaba, sino que también era un espacio donde muchos obreros, jóvenes estudiantes, de todo iban a buscar chicas a la quinta normal que andaban dándose vueltas y la mayoría de ellas eran empleadas domésticas y las empleadas domésticas salían ciertos días de la semana y se las llevaban a las quintas de recreo, entonces vais cachando más o menos la dinámica entonces a la quinta de recreo llegaba esa gente muchas veces, tengo entendido que los días domingos particularmente que

esa es una peculiaridad, es decir, carreteaban el día domingo no el viernes, ni el sábado, ni el jueves, sino que el día domingo y el día domingo era todo un fenómeno porque uno se puede imaginar lo siguiente que conocían a alguien en la quinta normal se la englobían, llegaban a las quintas de recreo, y bailaban, qué sé yo y si la cosa iba más allá, estaba lleno de moteles de los alrededores o se iban de nuevo a la quinta normal, porque la quinta normal en esa época tenía un tramado de parque digamos, muy silvestre, muy salvaje entonces tenía, por ejemplo, pastos muy altos desniveles, y había zonas que si tuve caminando no veía lo que ocurría en esos rincones entonces era muy común en la quinta normal que había muchas parejas teniendo sexo que se conocían dentro de ese circuito o se conocían caminando en la quinta y ahí caminando pasaban cosas o luego se las llevaban a las quintas de recreo y después volvían para allá porque no tenían plata para un motel, por ejemplo bueno, todo ese fenómeno te lo tienes que imaginar además en las quintas de recreo llegaban intelectuales o sea, yo te estoy imaginando me imagino cuando llegó mi viejo por acá y más atrás porque hay muchos intelectuales famosos que escribieron crónicas de lo que ocurría en esas quintas de recreo ¿cachai? y en esas quintas de recreo además ocurría algo que se le llamaba el *cagüín*. Entonces llegaba de todo en la quinta de recreo o sea, un dato al margen por Matucana, con Mapocho por ahí vivió Violeta Parra no sé si lo sabías.

Entrevistador: Sí, está en la cuenta como uno de los vecinos ilustres del barrio.

M: Bueno, Violeta Parra tocaba en algunos de estos locales tocaba en la quinta normal ella antes de tener la carpa de la reina actuó mucho por la zona y ella conoció a su marido en esa zona que era maquinista porque otros actores que llegaban a esta quinta de recreo eran la gente que trabajaba en el mundo ferroviario ¿Cachai? Entonces había mucha gente del mundo sindical ¿Cachai? De Mapocho o sea, Yungay Norte, por ejemplo sobre todo en torno a Mapocho por esa zona antes, qué sé yo había mucha actividad sindical vinculada al mundo al ferroviario, ya sea de los trenes o ya sea de los tranvías o de los troles no sé si captas la diferencia entre tranvía y troles. ¿Has escuchado del trolebús?

Entrevistador: Lo he escuchado pero la imagen la tengo difusa ¿Cómo eran los trolebús?

M: Lo que pasa es que, eso se lo pregunté a mi viejo mi viejo me dio ese dato, primero fueron los troles los carros, los tranvías los tranvías corrían por las líneas como líneas de tren pero en las calles ¿Ya? y metían mucha bulla esa era, por ejemplo, mi tía la hermana de mi viejo me decía que ella no podía dormir con el ruido de los trolebús o sea, perdón, de los tranvías y los trolebús a diferencia de los tranvías tenían ruedas de neumático eran como buses comunes y corrientes, pero la diferencia es que en el techo del bus, tenían como unas pinzas así, que se conectaban con el cableado eléctrico y de ahí sacaban la energía para funcionar ¿Ya? Entonces, había unos que te traían del centro, mi viejo me habló del “trolebús 36” que los traía del centro y llegaba a esta zona ¿Cachai? ese era como el mundo de esa época y los sindicatos de tranvías y trolebus estaban en la zona de Yungay Norte. Yungay Norte tenía una fuerte actividad sindical ahora, por ejemplo, en Rosas por ahí por entre Rere Maipú por esos lados, Vereda Norte funciona la confederación Ranquil por ejemplo, que era una de las cuatro confederaciones de campesinos lo que yo te decía, la llegada de los campesinos también implicaba el plano sindical y muchos de ellos mantenían su participación en sindicatos campesinos en la ciudad ya, volviendo a las quintas de recreo los campesinos, como te digo, eran un epicentro de locura y había un concepto que era el *cagüín* o algo así que el comentario era lo que ocurría el fin de semana y que en esas quintas de recreo siempre mataban gente era normal que hubieran muertos no había escándalos en la televisión como ahora, que está todo dirigido para crear un estado de ánimo, que estamos bombardeados por la delincuencia y que hay que sacar a los milicos de la calle y que hay poner una dictadura, no, en esa buena existencia era muy poco yo vi por ejemplo campañas de Alessandri año 1970 ya hablando de seguridad pública, contra la delincuencia pero la delincuencia todavía no era un tema que se aprovechara políticamente como ahora ahora ya es un tema político hay una agenda y los medios de comunicación controlados por la derecha, la derecha mediática, tiene una agenda al respecto y ellos agarran toda la noticia policial ellos van a fiscalía y cualquier caso que se levanta, cualquier situación que se haga, están los canales ahí encima y si no tienen material ponen material grabado, la cosa es crearte la sensación. Bueno, eso no existía en esa época, tanto existía la página roja pero tenía un impacto menor había una revista de la época que se llamaba Revista Bea y el brillo de esa revista era que las fotos eran muy elocuentes y sobre crímenes principalmente, y sobre criminales y a la gente le gustaba leer pero eso era lo que ocurría en esos años pero más o menos te quedó claro el rollo

de las quinta de recreo y eso era como la vía bohemia de San Pablo, Matucana básicamente ahora, en las plazas también había quinta de recreo, en la plaza Yungay había una quinta de recreo, una o dos en la plaza Brasil no lo tengo muy claro ahora. Volviendo nuevamente a la estratificación social mientras por un lado está entrando mucho obrero, mucho campesino que hoy se muda del campo a la ciudad por el otro lado están las familias tradicionales aristocráticas y familias vinculadas a funcionarios del Estado la naciente capa media que ocupó varios puntos del barrio entonces, si tú te das cuenta de la arquitectura del barrio, conviven estas realidades, desde el punto de vista arquitectónico o sea, el mundo popular estaban las casas de fachada continua sin patio exterior, sin nada solamente casas así como cuadradas a lo más con patios interiores pero patios exteriores no existían no tenían todas esas casas de fachada continua, eran el mundo popular del barrio en cambio las casas que eran de otra característica esas eran del mundo más acomodado y eso tú también lo veías en la repartición. Entonces por ejemplo las parroquias los colegios tenían esa fachada, esa distinción social por ejemplo el liceo Alonso Dersilla. Instituto Alonso Dersilla que era un colegio privado de curas maristas era para las capas medias y altas del barrio ahí no llegaba el retardado del barrio, era muy difícil salvo que en esa época yo no me acuerdo si había becas pero tengo entendido que no pero ahí llegaba principalmente la gente con muy buen rendimiento todo académico, pero de familia acomodada, que eran capaces de pagar el arancel que tenían esos colegios yo no sé si tú entiendes el colegio marista de Alonso Dersilla es un tremendo colegio enorme es como de otra realidad es como que estuviera ahí en La Reina, en Ñuñoa, en Las Condes, se destaca mucho por lo que lo rodea es otro mundo, es otro mundo, si alcanzamos te llevo para allá, lo mismo pasaba en colegios de mujeres en Santa Cecilia, pero en mayor grado en Santa Elena en un colegio totalmente cuico, de mina cuica, y en Santa Cecilia eran como dos peldaños más abajo hacia el mundo popular pero seguía siendo de capas medias, no era un mundo popular, ahí no encontraba a la vecina, a la hija de la vecina que provenía del campo de extracción pobre ahí no iba, porque no tenía plata para sostener el arancel ahora uno también podría especular con respecto a las parroquias, la parroquia de Capuchino, por ejemplo, estaba más orientada a las zonas capas medias y altas del barrio y la parroquia de San Saturnino, que está acá en la Plaza Yungay, estaba más orientada al mundo popular sobre todo al migrante de campo-ciudad y al migrante digamos económico por la crisis del salitre principalmente, porque había de todo, estaba

también la familia del mundo ferroviario que también ocupaba el barrio, la familia del mundo ferroviario se estructuró en torno a las estaciones de trenes de la ciudad ya tenían estación central y para atrás en San Eugenio mucha gente que vivía en los alrededores eran familias de ferroviario, luego es un barrio que tenía mucha actividad política sobre todo ante el golpe, por ejemplo acá hay un local, no sé si lo conoces El Marroqueo que está en la calle Libertad, media cuadra de la plaza.

Entrevistador: ¿En qué trabajan en El Marroqueo?

M: Es que lo que pasa, es que El Marroqueo que te vende sándwich gigante eso antiguamente fue la sede del Partido Comunista de Santiago, de la Comuna de Santiago, era una sede importante del Partido Comunista y cruzando la catedral había una sede importante de la democracia cristiana y había otra, no me acuerdo en qué parte que era la del Partido Socialista entonces acá tenía marchas y concentraciones de partidos que eran del barrio o era del territorio no a nivel nacional, sino que del territorio ¿entendés? entonces había una fuerte actividad política involucrada también a los colegios ¿entendés? entonces los colegios tenían una fuerte adscripción política, el Liceo Munati que por ejemplo era un colegio más tirado al allendismo pero el Liceo de Aplicación estaba medio dividido ¿entendés? la universidad, la más cercana que quedaba era la Universidad de Santiago que en esa época se llamaba Universidad Técnica del Estado entonces eso también gravitaba en el ambiente que había después del golpe que vino todo el fenómeno de represión persecución de dirigentes sindicales estudiantiles, etc. Poco a poco se fue restableciendo la vida del barrio pero con restricciones porque había toque de queda entonces todas esas bohemias de las que esta recreo fue muy afectada ¿entendés? otro fenómeno que también era típico del barrio eran los cines de barrio y los cines de barrio en el barrio Yungay tenía por lo menos cinco cines, hacia el poniente estaba el cine Minerva, en San Pablo llegar a Matucana estaba el cine Colón, San Pablo con calle Maipú que ahora hay un edificio, un departamento horrible estaba el cine O'Higgins. Cuming con San Pablo ahora hay un templo evangelico el cine del teatro Novedades que está en cuanto llegas a Agustina que ahora está dirigido por vecinos y vecinas del barrio y tiene un carácter comunitario. Un teatro comunitario en Novedades una peculiaridad que está generado por vecinos ahí hay una co-gestión entre CORDESAN que es

una institución y los vecinos organizados ahí, hay un fenómeno súper interesante, después tenías el cine Alessandri que queda un poco más lejos hacia la Alameda, La Blondie era el cine Alessandri y en la Plaza de Brasil también había otros cines, el cine Alcázar por ejemplo estaba frente a la Plaza de Brasil y ahí estaban los chinos que ahora están abandonados, en un tremendo local. Entonces todo eso animaba al barrio la gracia de los cines de barrio es que tú llegabas y tenías ahí programación la propaganda del barrio la propaganda del barrio era matiné ver muy noche no tenías televisión no tenías internet ¿qué hacías ahí? si te gustaba ver películas y ahí el cine de barrio y el cine de barrio iba con comida la gente comía mientras veía la película comía unos sanguchitos, unos pastelitos, entonces era una ritualidad barrial en torno a estos lugares para que vayas cachando la dinámica del barrio, entonces tú tenías un barrio que era peligroso en algunas zonas con mucha delincuencia porque además había mucha prostitución la prostitución estaba integrada básicamente en el barrio Yungay la entrada de la Alameda por Maipú estaba lleno de prostíbulos, en Rosas con Bulnes habían prostíbulos y a la vuelta había otro prostíbulo que era el gato negro y después ya más alejado en la estación en un rodovario de buses que van a la zona norte, centro norte la calle San Martín toda esa zona estaba llena de prostíbulos cerca de las estaciones de trenes entonces muchas de estas prostitutas iban a la quinta de recreo a conseguir clientes o a divertirse entonces andas tú cachando todo lo que convergía en la quinta de recreo.

Entrevistador: ¿Desde cuándo es residente en el barrio? ¿Siempre ha sido o hubo un momento en donde se fue, volvió o es nacido y criado en Yungay?

M: No, yo no nací en Yungay yo nací en San Felipe, pero mi familia me trajo, por eso digo, me trajo más o menos en los años yo diría que más o menos 72, antes del golpe pero yo no tengo una visión sí, más o menos 71 o 72, yo estuve más tiempo acá como que estaba y no estaba porque me iba a la casa de mi abuela en San Felipe y volvía.

Entrevistador: ¿Hay años específicos donde usted diría que las dinámicas sociales cambiaron muy abruptamente en el barrio o cree que fue algo progresivo que con los años fue desapareciendo se tomó su tiempo?

M: Lo primero es que uno toma una concepción espacial del lugar donde vive cuando va creciendo, cuando uno es niño, uno tiene una realidad de un par de cuadras alrededor entonces la imagen que yo recuerdo que tengo del barrio en mi niñez son jugar a la pelota en la plaza o en la calle casi no había muchos autos entonces podíamos jugar a la pelota sin ningún problema hacíamos pichanga 5 contra 5 improvisábamos arcos y jugábamos y eso era súper típico, la gente salía, sobre todo las abuelitas salían a la calle, ponían una sillita y se sentaban y miraban a la gente pasar y se ponían a conversar con la gente que conocían esa era la vida del barrio todo el mundo se conocía, todos nos ubicábamos pero no tenía ni una visión espacial, yo diría que mi visión espacial del barrio se produjo en la época de los 80, y ahí claro por ejemplo con amigos salíamos a recorrer el barrio, como a conquistarlo de alguna manera, visualmente, experimentalmente, nos íbamos a avenidas, nos íbamos a parques, nos íbamos a la quinta, nos íbamos, que se yo, y era una manera de conquistar el barrio de reconocerlo en el recorrido bueno, yo más chico siempre me llevaban a la quinta en la quinta había un trencito por ejemplo, que nos encantaba subirlo porque recorría toda la quinta en un trencito bajito y era muy entretenido además en la quinta por ejemplo hacían exposiciones, había museos entonces siempre pasaban cosas en la quinta normal aparte de lo que te conté era también un espacio de mucha difusión cultural de mucha actividad social en la calle esas son imágenes que yo tengo en la infancia, pero me hiciste la pregunta, antes de que me siga, yo creo que uno de los principales cambios es cuando tú vas notando que hay casas viejas que están a punto de morir y construyen algo nuevo ese es uno de los cambios, pero yo creo que es uno de los hitos que cambia un poco la fisonomía de lo que yo recuerdo, el terremoto del 85' yo creo que ese dato es clave, ese es un dato y el otro dato clave es el retorno de los exiliados.

Entrevistador: ¿Por qué?

M: Porque retornaron los exiliados con sus hijos e hijas, que eran de nuestra generación y traían nuevas costumbres, nuevos gustos, toma en cuenta que era una época que casi no teníamos tanto contacto con lo que pasaba, por ejemplo, musicalmente afuera yo me enteraba pero por rebotes me gustaba sintonizar emisoras en onda corta y sintonizaba por detrás la ABC de Londres, Radio Studio One, una de las tantas emisoras de la ABC que transmitía

pura música y yo a partir de eso yo me empecé a enterar ¿cachai? a descubrir música punk, gótica, post punk etcétera, todo eso lo descubrí ahí y era como un misterio para mí yo me conseguía radio y sintonizaba porque en esa época de dictadura, tú sintonizabas en la radio Moscú y te enterabas de cosas que no veías acá en la dictadura y era como que te estaban hablando del otro lado y eso te despertaba curiosidad ¿cachai? pero lo mismo yo lo hacía con radio que de repente me transmitía música de otros países, entonces para nosotros hasta Argentina resultaba ajeno, o sea cuando tú pensabas en Argentina era como estar pensando en Europa ellos tienen mejores contactos ¿cachai? entonces esa situación que me pasó a mí y le pasó a varios cabros de mi generación, cuando retornan los hijos de exiliados se produce ese encuentro porque ellos venían de los lugares donde se estaba haciendo otro tipo de música ¿cachai? con sus cassettes, que se yo. Bueno, ese mundo ¿cachai? empezaron a llegar estos pajarracos nuevos por así decirlo con otros looks y además era un barrio donde vivían muchos músicos, este es un barrio que de alguna manera trajo a gente porque estaba cerca del centro tenía una conectividad especial, tenía una historia, tenía una fisonomía extraña y acá tú te encontrás por ejemplo los Pinochet Boys que eran como los abuelos del punk chileno, estaban los Pánico, los Lucifer vivían más para el lado de Brasil, los Fiscal, bueno Redolés ¿quién más estaba viviendo por acá? Anita Tijoux vivía en Brasil pero se daba vueltas de repente para acá cuando estaba empezando, ella también era hija exiliada, ellos eran parte de ese retorno ¿cachai? y se encuentran con nosotros que habíamos vivido toda la vida acá y el barrio fue muy testigo de eso, mucho exiliado que se vino al barrio que les gustó el barrio o habían vivido en el barrio, la cosa es que regresaron y se instalaron acá y eso le dio como otro toque algo cambió ahí porque el barrio estaba medio abandonado medio muerto y esto le dio como un, como un impulso, el retorno de los exiliados desde el punto de vista cultural luego el terremoto que fue en el 85' los exiliados fueron llegando como por manadas porque la dictadura iba permitiendo la entrada de a poco, vamos a dar una lista de 2000 personas que pueden ingresar a Chile ahora viene una nueva lista de 5000 personas el hermano de mi viejo de repente se encontró en esa lista y empezaron a regresar gente por oleadas entonces en ese movimiento está el tema de las protestas del año 83' para adelante, o sea las protestas no sé si tu lo investigaste pero eran todos los meses generalmente el día 11 de cada mes generalmente, pero hay 1 o 2 días al mes y bueno y la gente era como una ritualidad se empezó a transformar en una ritualidad todos los meses había que hacer algo nos reíamos,

cortábamos calles, que se yo hicimos sumanca yo me acuerdo por ejemplo una banda que vivía acá en el barrio Santiago Rebelde, no sé si los cachais, pero eran de acá, entonces el rito era como armar una barricada en las esquinas y desaparecer porque este no era una población, la población tenía los pasajes más chicos era más difícil que entraran los pacos, además los locos ahí hacían cercos y weá, trampas la weá casi vietnamita pero acá en este barrio era más difícil porque a pesar de todo ese movimiento que se estaba generando igual había poca gente en este sector cachai y la mayoría de los cabros se reconocían y se encontraban en las parroquias entonces si bien el centro de la parroquia de Capuchino como yo te decía era una parroquia como acomodada, a la parroquia llega un cura que revoluciona todo el ambiente que era un cura que había estado en Nicaragua, el pastor Salvo Veas y era amigo conocido a los de la junta santinista, la cosa es que el cura tenía la peculiaridad de mandarse homilías muy críticas contra la dictadura pero con un lenguaje sencillo y analizando la lectura divina, que era la weá más loca, entonces la misa se llenaba de gente que no eran católicos que iban a escucharlo a él a él lo tenían como una especie de líder secreto y se llenaba la iglesia porque el loco era muy carismático, eso no pasaba en San Saturnino, porque San Saturnino estaba más copado por curas diocesanos más neutros más despolitizados pero el capuchino no, el capuchino estaba toda esa onda más crítica y fue peculiar porque San Saturnino era más popular, el capuchino era más cuico dentro de la realidad del barrio

Entrevistador: ¿y este cura lograba influir mayoritariamente en los jóvenes o también hablaba con las señoras?

M: Con todos, de hecho la parroquia influía al barrio, como te digo la población estaba media estancada media de tirar la baja y en esa parroquia yo también participé no éramos menos de 100 cabros. Y a él le rayaron la parroquia muchas veces, los de la CNI, le ponían “1% finanzas terroristas”. La CNI fue presionándolo con los nombres de todos nosotros y pidiéndole como los datos. Este es de independencia acá, este es comunista, este es socialista, este es del MIR, blablabla, ¿entendés? Así poniéndole la presión, cuide sus palomas, sus ovejas o algo así. A mí me lo han comentado, yo no lo vi en directo. Pero yo supe, porque se generó un ambiente así súper de desconfianza, porque llegaron los nombres de todos

nosotros. Y eso significaba que había información desde adentro. Desde adentro me refiero a entre nosotros. O sea, había alguien que estaba sapeando así de encarada. Bueno, y este cura era un cura particular, cura especial. Y después lo trasladaron. ¿Entendés? Y nosotros especulamos que, porque cuando asumió Juan Pablo II y cuando vino a Chile, el Papa Juan Pablo II, metió mano en toda la estructura de la iglesia para evitar que se corriera a la izquierda de la iglesia, porque el Papa era súper de derecha. Bueno, ese mundo, todo eso, más o menos te estoy describiendo los años 80 del barrio. Y todo esto se remece con el terremoto. Entonces, después del terremoto. Viene un periodo de recomposición mobiliaria, por así decirlo. Además se crean facilidades para la inversión mobiliaria en el barrio. Empezaron a construirse edificios, departamentos. Tímidamente empezó a cambiar la fisonomía del barrio. Algo pasó, ¿cachai? Mucha gente se fue, otras regresaron, arreglaron las casas que quedaron dañadas. Pero algo cambió ahí. Sumado al retorno de los exiliados. Fue dándole un ambiente al barrio distinto. Pero en esa época, el epicentro no era el barrio Yungay. En esa época el epicentro era el barrio Brasil. Se estaba transformando el Barrio Brasil. ¿Cachai por qué? Porque el barrio Brasil empezó a tener una bella vista. Que era a través de la avenida Brasil. Estaba lleno de restaurantes y bares para ir a chupar. Y sobre todo estudiantil. Entonces, en la década de los 90, estaba esta dicotomía. Yungay era como más punk. Brasil era como más suavecito. Esa era más o menos la dinámica, ¿cachai? Estoy haciendo una caricatura esforzada, pero es como más o menos. Porque había muchas casas viejas que eran ocupadas por punk. Ya, casi ocupadas. Sí. Y ahí hacían tocatas. Y yo fui a muchas tocatas de casas por acá, por el barrio. Y... Los locos vivían en piezas así a cagar. Tenían las piezas como sin muebles. Y dentro una batería, guitarra y ¡pá! Y el sonido agudo. Pueden salir con las orejas a cagar. Pero todo pasando ahí, ¿cachai? Y ese tipo de experiencias se empezó a repartir acá. O sea, de hecho, cuando los pinochet boys se van del barrio. Armaron una fiesta. Y no me acuerdo cuál era el lema que tenían. Pero que iban a tirar la casa por la ventana, algo así. La verdad es que por la ventana tiraron muebles, bueno, y de todo. Porque los weones se iban, así que regalaron todo. Y se veían muebles de repente cayendo. Y lleno de punkies, po. Y bueno, y locos también. Como que se juntaba la locura, ¿cachai? Que estaba surgiendo en esa época. Entre la segunda mitad de los 80 y la primera mitad de los 90. Toda esa escena como post-punk, under, qué sé yo. Se fraguó ahí, ¿cachai? La Blondie nace en esa época. Y la Blondie era como una... ¿Cómo te lo podría decir? Lo

que pasa es que hubo unas fiestas que le dieron un carácter mitológico. Que fueron dos o tres fiestas nomás. Y como que todo el mundo estuvo en esas fiestas, lo cual yo no creo. Pero bueno, las fiestas Spandex. Y las fiestas Spandex fue como la carta de presentación de la nueva diversión juvenil. O sea, como lo más contestatario, alternativo, europeo, destape. ¿Cachai? Para que te caiga una idea. Entonces hubo tres fiestas ahí. Y eran fiestas como con cubos. Imagínate a Jordi Castel, el joven, bailando arriba de los cubos. O a Patti Reineiro, no sé. Todos estos personajes que ahora son unos viejos que hablan nostálgicamente. Pero en esa época eran cabros jóvenes. Estaban ahí, ¿cachai? Ese era más o menos el ambiente. En el plano gráfico también. Tú te encuentras en casas que vivían pintores por acá. Pintores jóvenes, qué sé yo. Y claro, era una onda totalmente distinta. Llegar a una casa con telas, con olor a crematina. Y pintando. Y esa era como la onda. ¿Cachai? Era como la onda de arrendar una pieza o dos piezas en el barrio. Y darle como todo el cuento. Eso era lo típico. Y lo que le estaba dando un carácter nuevo al barrio. Entonces, ¿qué pasó? Que en los 90, a propósito de la gentrificación. Llegó una oleada de gente así. Y empezó a generarse como una especie de circuito alternativo de arte. Sí, todo bien. De circuito alternativo en el barrio. Por ejemplo, cuando llegó Redolés, que estaba en 85, 86. Redolés, totalmente distinto como lo es ahora. Un tipo flaco, joven, con un aspecto así. Yo siempre me río con él porque le dije. Andáis con un traje y parecéis como extraterrestres. O era una hueá rara que llegó de Inglaterra. Porque este loco estuvo exiliado en Inglaterra. Entonces, llegó con una onda totalmente distinta a la que había. Y como te digo, las separaciones eran muy fuertes. Porque la mayoría era gente joven. No tenía acceso a lo que estaba pasando completamente afuera. Entonces era una cosa como de rebote que llegaba acá. Empezaron a aparecer programas televisivos. Musicales. ¿Pero quién elegía las canciones? La elegía un equipo editorial del canal. ¿Cachai? No es como ahora que tú por datos te vas a entregar. Oye, mira este loco. Ah, está bueno. Lo busco por Spotify o lo que sea. Y lo escucháis. En esa época no. Pero, de alguna manera, a través de estos programas. Yo creo que lo otro que tuvo un fuerte impacto fue MTV. Cuando partió. No la hueá que hay ahora. Porque ahora es una mierda. Pero en esa época, cuando partió, era a la punta. MTV transmitía todo. Todo lo que estaba en onda lo diría. Daba lo mismo al estilo. Era un videomusical chabón.

Entrevistador: Sí, recuerdo. El primer video musical que publicaron fue de Los Prisioneros.

M: Claro. MTV Latino. Y, bueno, pero el MTV Latino vino después. Al principio era MTV Internacional. Y era todo en inglés, qué sé yo. Y después apareció el Latino. Y ahí mandaron a Levin. Faya, que era chileno. Que era como el chico moda de la época. Ese loco estudiaba en mi colegio. Pero bueno, la cosa es que... Todo eso repercutía en la realidad del barrio. El barrio estaba muy conectado con ese tipo de fenómenos. O sea, por eso lo cuento. Porque aparentemente nos parece que no tuviera que ver. Pero algo tenía que ver. Y tú tienes que tener presente que en esa época la imagen que se proyectaba en los medios de comunicación, tanto en los videos musicales como en las películas incluso, de la artista o la artista especial, la Ander, qué sé yo, era la imagen de alguien que se iba a un barrio pobre, se tomaba un edificio, un piso de un edificio pobre y lo transformaba en un loco. Entonces, este personaje que realmente podía tener los seguidores de los barrios acomodados, de las Condes, lo venían a ver a este lugar. Lo mismo ocurría en Nueva York, en Londres. Era como ese concepto, ¿no? El artista salvaje que vivía en el barrio salvaje que hay en Chile. A ese barrio salvaje, a ese artista salvaje. Bueno, ¿dónde vivía ese artista salvaje? Podía vivir en Yungay. Y eso generó una onda. Y empezaron a llegar locos con muchas lucas, sobre todo para el sector donde vive Boric. Maipú, Huérfanos, yo diría que el rectángulo entre Huérfanos, Compañía, Maipú y libertad. Ahí, ese cuadrado, ese rectángulo. Bueno, a ese sector llegaron locos con muchas lucas, vinculados al mundo de la gastronomía, de las artes, o de las inversiones, pero con sensibilidad artística, qué sé yo. Y se compraron casas, casas viejas, grandes, y las transformaron en lofts, en unas hueás, así, súper caras. O sea, es súper caro. Entonces empezó a generarse una gentrificación, ¿cachai? Que empezó a encarecer el barrio. ¿Por qué? Porque el barrio está súper bien conectado. Estás a un paso del centro. Tenís todas las líneas de comunicación para cualquier lado. O sea, no es un barrio donde vaya a quedar botado. ¿Cachai? Tu puedes estar en varios puntos neurálgicos de la región metropolitana y te podís dirigir a este barrio sin ningún problema. ¿Cachai? Entonces, en ese sentido, y además el metro lo tenís cerca. Tenís la estación, ¿cómo se llama? Quinta Normal, y tenís la estación Cuming. Tenís la mejor red de buses. Prácticamente todas las líneas pasaban por acá, porque atraviesan el barrio, ¿cachai? Entonces tenís una conectividad muy grande. Tú en un rato estás ahí en Las Condes, en un rato estás ahí en Providencia, en un rato estás ahí en Ñuñoa. A pesar de que Ñuñoa en los noventa todavía estaba medio atada de manos, porque había que

tomar una micro, era todo un juego, y las micros de Ñuñoa al barrio, a diferencia de la Alameda, a las once de la noche, doce de la noche, dejaban de pasar. Y quedái botado, por ejemplo, yo muchas veces fui a carretear a la Plaza de Ñuñoa, y tenía que caminar hasta Providencia, porque no pasaba nada, ¿cachai? Entonces más o menos para que te vayas haciendo la imagen. Entonces ese mundo empezó a darle fuerza de gentrificación al barrio. Esa recuperación de casonas antiguas que le fueron dando la onda. Este mundo local, por ejemplo, ¿cachai? En torno a esta gente que empieza a habitar estos espacios, se van construyendo varios localcitos, aparecen locales que van surtiendo servicios, que van más allá del producto. Por ejemplo, acá el brillo no es tomarse un café, es la experiencia de entrar a un espacio que es agradable, ¿cachai? Todo eso va contribuyendo a la gentrificación, y va generando un tipo de vecindad distinta dentro del barrio. Distinta a las tradicionales, ¿cachai? Eso ocurrió en los 90. Ese boom fue de los 90. El boom inmobiliario fue de los años 90. Se construyeron muchos edificios de departamento, y empezó a aumentar progresivamente la población. Tienes que tomar en cuenta que la Comuna de Santiago, el salto que se pega a cantidad de los 150.000 habitantes, a los 400.000, fue muy súbito. Y fue producto de la oferta inmobiliaria, la cantidad de edificios de departamento que se han construido. Este barrio no tanto, porque como te digo, tiene una normativa que impide construir más allá de 5 pisos. Entonces, por ejemplo, varias inmobiliarias construyeron conjuntos de departamentos, de no más de 3 pisos. 4 pisos a todos rentas, 5 al tope, pero con un aspecto distinto. Hay varios. Por ejemplo, acá en la esquina, me encuentro con Peña y Uno. ¿Cachai? Y como ves, se va a encontrar en varios puntos del barrio. Edificios que tenían ese carácter globo. Por ejemplo, está el edificio de Rosas con Esperanza. Ahí vivía Julio César Rodríguez. Bueno, ese es un edificio que fue premiado por su diseño. ¿Cachai? Entonces, eso va contribuyendo a la gentrificación. Y hace que, por ejemplo, en la actualidad, la venta de casas viejas, pareadas, de fachada continua, te encuentres con casas, pueden que las veáis bien roñosas, a 200 o 300 millones de pesos. Hace como si nada. Y no es que valga la propiedad eso. Es la pluralidad. Es porque dónde está ubicado. Y porque vaya a tener algo mejor que un departamento. Por lejos, aunque sea de tres habitaciones, nunca vaya a tener la cantidad de metros cuadrados que te ofrecen estas casas. Y tenés la posibilidad de darle todo una onda. ¿Cachai? Yo tengo un amigo que tiene una casa de fachada continua, pero bueno, por dentro la transformó. Tengo otro amigo, mitad chileno y mitad francés, que compró una propiedad

acá en la calle Cinco Mayor. Un poquito más allá. Casi a media cuadra de la plaza. Por fuera se ve horrible, pero tu ingresas a esa casa y es otro planeta. Literalmente. O sea, es otro mundo. Y viven muchos europeos que venden piezas, que son roomies y todo lo demás. Bueno, ese es el mundo de Yungay. ¿Pero qué ha detenido la gentrificación? Porque estamos hablando del avance. Sí. Ya, ha habido un avance progresivo. ¿Pero qué ha ido frenando? Yo diría que lo que frenó fue... O ha ido frenando, pero continuó el desarrollo. Pero de alguna manera ha frenado. Yo creo que todo este show mediático en torno a la delincuencia del barrio. Eso ha frenado mucho. O sea, la gente se asusta. Porque... Hay muchas casas tomadas por inmigrantes. Sobre todo latinoamericanos. Y que son mafias para tomarse casa. O sea, no es que tú y yo nos tomamos una casa y la sub arrendamos, no. Es una organización que se toma varias casas y que tiene arrendatarios y además tienen venta de drogas y etcétera. Y te ofrecen todo. Carretes, todo el pack completo. Han desvalorado varias casas acá. Que funcionaban con esa dinámica. ¿Por qué? Por lo mismo da características al barrio. Es un barrio cercano al centro. Tiene muy buena conectividad. Entonces, para los adictos, en vez de pegarse el pique a la Legua a comprar drogas, dicen vamos a comprar al Yungay. Es más seguro. Y los narcos se preocupan de que el barrio sea seguro. Porque la mayoría de las muertes que han habido acá en el barrio son entre ellos. Acá no te matan gente porque fuiste a comprar a la esquina. Es muy raro. Acá la mayoría de los asesinatos son por ajustes de cuentas entre pandillas. Que quieren copar el sector. Sobre todo Yungay Norte. Yungay Norte de San Pablo. O sea, Balmaceda. Ahí está, lleno de puntos rojos. Bueno, eso ha frenado un poco la gentrificación.

Entrevistador: ¿Le ha frenado solo en la zona norte del barrio? ¿O también en el sur?

M: Diría que en todo el barrio. Yo creo que todo el barrio, pero sobre todo el corazón. Porque el corazón de Yungay es donde la gentrificación está avanzando más rápido. Porque Yungay Sur es más lento. Igual tiene puntos que conectan con esa idea de un barrio que tenía espacios soñados para vivir. ¿Está bien? O sea, te compras una de esas propiedades y tenés luz, te la transformás y estás viviendo en una casa que si esa misma casa estuviera en La Reina costaría como dos o tres veces lo que igual. De lo que vale. Pero tú pagás vamos a llamar esta cosa año. Se paga por las casas. Constituciones, mucho más bajas. En comparación, ¿cachai? Con

otros barrios más judíos. Bueno, de alguna manera este fenómeno del crimen organizado, más que de la delincuencia callejera. Porque delincuencia callejera siempre ha habido. En todos los barrios. Si uno anda paviando, te van a robar. Te van a robar celular, te van a robar la bici, cualquier cosa. Pero eso ocurre en todos los barrios. Sobre todo ahora que los cabros de la mayoría andan muy drogados. Se andan con la necesidad de hacer caer al primero que vieron paviando. Pero tampoco en un barrio tan terrible. O sea, yo le estoy poniendo los casos más extremos. Porque también es un barrio recorrible. A mí, yo tengo amigos que me dicen ¿pero cómo podéis caminar de noche, sin sol? ¡Lo hago! A mí nunca me han asaltado. Y quiero mantenerme así. Pero nunca me han asaltado. Por lo menos por donde yo me muevo. Hay calles que son, para mí, sumamente seguras. Muy difícil que pasen cosas penkas. Por ejemplo la calle Catedral. Es súper concurrida, muy iluminada. No hay un punto ciego. Todos los barrios tienen puntos ciegos. Yo le llamo punto ciego a esas calles que no hay departamento, no hay casa, no hay nada. Es como un callejón cerrado, sin alternativas. Basta con que te cierren las dos salidas y traen salida a las cuadras. ¡Cagaste! Tenís que enfrentarte con ellos... Eso es un punto ciego. Hay un punto ciego, por ejemplo, en Rosa, entre Baquedano y Maturana. Está el liceo en el interior de los Cercillos. Ahí solo cagaste. A mí, una vez, un loco cachó que andaba solo. Andaba con una botella. Entonces yo me crucé hacia el loco y le hablé. Como que lo inundé así. Y luego se enredó. Y como me cachó tan canchero, me quería colgar. Pero venía loco, sí. Quería comprar pasta base. Y yo lo caché al tiro. Y yo dije, bueno, aquí o tomo la iniciativa o cagué. Porque estaba justo en el punto ciego. Justo venía el loco ahí con una botella en la mano de cerveza. Pero a eso me refiero con los puntos ciegos. Uno siempre tiene que andar mirando el periférico. Pero en general es un barrio tranquilo. Tampoco es que sea así todos los días, con temor, voy a comprar en la esquina, voy sin miedo. Y yo hablaba con gente de la tercera edad y no... En el día sobre todo... Pero claro, de repente... Porque además tú tienes que tomar en cuenta que acá pasa mucha locomoción que va para la zona poniente de la ciudad. Cerro Navia, qué sé yo. Con unas medidas duras. Y que la locomoción pasa por Rosa, por ejemplo. Entonces hay muchos locos que toman las micros o por esta altura y si cachan a alguien por ahí se lo cuelgan. Pero ellos vienen de otra realidad. De pasadita no más. Porque eso es lo otro. Acá tenía una población flotante, no menos. Y esa población flotante también tiene delincuencia flotante. Pero eso yo creo que generó una atmósfera. Lo otro que también frenó en su momento fue la pandemia.

Bueno, todo lo que ocurrió en Chile. En el fondo el barrio no es ajeno a lo que ocurre en el país. La venta de departamentos, qué sé yo, los arriendos tuvieron una caída drástica producto de la pandemia. Y eso también afectó al barrio. Pero ahora ha ido recuperando esa dinámica pero convive con el estigma que se ha construido desde los medios de comunicación. Ese estigma de ser un barrio peligroso. Es como cuando te dicen anda la Bellavista. No vas solo. Pero en Bellavista si tú no sabés recorrer no te pasan cosas. Es cuando uno anda paviando, es distinto. Es que te metís en situaciones en donde operaste. O tú vas caminando y de repente... Yo, por ejemplo, una vez en Bellavista caché tres locos que me siguieron y yo caché altiro que me querían saltar. Entonces como caché al del medio que estaba un poco copeteado me fui a la mala contra los locos. ¡Pah! Y yo sabía que los weones se iban a encargar de él y después me iban a seguir. Fue una hueá de segundo. Entonces crucé el puente Loreto corriendo así, corrí a la vida. Y los locos gritando atrás. Pero no me pudieron agarrar porque yo había agarrado una distancia. Y paré un taxi y desaparecí. Pero al principio los taxistas no me paraban. Porque los weones cacharon. Y después me explicó el taxista que estos weones cachan cuando uno ayuda a alguien y te tiran en el ojo y después te ven y te cargan. Lo que no me dijo el weon es que también hay taxistas que están coludidos con ellos pero ese es otro tema. Pero a eso me refiero que uno tiene que tener como habilidad pero uno sabe cuando está en lugares peligrosos. Yo estaba en la población de la zona sur. Tengo parientes que viven en los morros en zonas más peludas y ahí se nota la sensación. Y ahí anda todo el mundo atento. Porque ahí sí que se te va la vida. Ahí el pajaroneo te cuesta mucho más caro. Bueno, estábamos hablando de los cambios. ¿De los 80 te quedó claro? Los retornados del exilio. El terremoto. La onda cultural que se empezó a generar. Barrios orientados a la cultura love, alternativa, salvaje. Años 90, gentrificación brígida del barrio. Fue cuando muchos famosillos empezaron a comprar casas por acá. Y después se fueron. Pero en su momento ellos partieron. Ellos les dieron la onda a ese sector del barrio. O sea, el Rumpy vivía acá en el barrio. Vivía en una casa que está acá más abajo en compañía con Esperanza parece. Si no me equivoco. Ahí nos damos una vuelta y te muestro algunas cosas. Pero más o menos te quedó claro. Toda esa acumulación, el boom de la gentrificación fue en los años 90. Primera década del 2000. Después tenemos como una no sé si baja, pero muchos de los que iniciaron la gentrificación se fueron. Estaban buscando otras alternativas o viajaron fuera de Chile. Ve tú a saber. Y llegó gente nueva a ocupar, pero no era la gente del impulso

inicial, era otra. Que ocuparon esas casas locas. Pero ya con otra actitud. Distinta a la de estos personajes, de estos pioneros, por así decirlo, de la gentrificación estilosa. Ander y todas esas otras. Y esta cosa de las casas ocupadas con artistas, con música, todavía sigue pasando. Pero no tanto como en esa época. Hubo una época que era muy fuerte. Años 80. Mucha onda punk por acá, en el barrio. Mucho ska, mucho noise, mucho music, mucho gassi. Todas estas corrientes musicales así como media a concha pelo de la industria dominante, tenían sus expresiones locales. Había muchas bandas mirando por acá. ¿Entendiste? Y eso ocurrió en los años 80. En los años 90 ya una gentrificación más cuica. En el año 2000 ya comenzó a bajar un poco porque varios se fueron. Por ejemplo, Los Pánicos. ¿Lo escuchaste?. Ellos después retornaron a Francia y ahora no están en el barrio. Arquitectos. Bueno. El estallido, por ejemplo, del barrio fue súper movido. Generó una asamblea. En la asamblea de Yungay participaron como 500 personas. Y se generó una dinámica. No sé. Ahora te va el impacto de la migración. Yo creo que ese tema...

Entrevistador: Sí. Eso me llama la atención porque usted me ha dicho, por ejemplo, el barrio siempre está presente en migración. Por ejemplo, Campo Ciudad. Después, por ejemplo, el retorno de los exiliados, que también podríamos decir migración porque la otra cultura es acá. Y ahora, a finales de los 90, una migración peruana. Por los años después, colombiana, venezolana, parte de Yungay. ¿Cómo fue todo eso culturalmente acá?

M: Interesante. Mirá. Hay que decir las cosas por su nombre. La migración ha sido mucho más compleja. Pero parece que nadie reclama. Acá hubo una fuerte migración europea. Sobre todo. Muchos franceses, muchos españoles, italianos también, ingleses, norteamericanos. Muchos. O sea, de hecho, en la Asamblea de Yungay había gente de esos países participando. Y eran vecinos. ¿Cachai? Pero eso no se cuenta como migración porque son extranjeros. Para efectos racistas que tenemos. Porque cuando uno dice migración, piensa en Latinoamérica. Ellos llegaron y fortalecieron esta imagen de gentrificación así como de cuico alternativo. ¿Cachai? Fortalecieron esa imagen. Luego está la migración peruana. Y yo creo que fue una migración muy fuerte orientada al área de los servicios. O sea, mucho almacén en manos de peruanos. Mucho. Como que los locos de la nada paraban un almacén. Y bueno, la gente cuando de repente cayó que había muchos peruanos había gente que como que no les

simpatizaba mucho. Pero los peruanos de alguna manera lograron instalarse en la realidad del barrio por así decirlo. En términos generales. Pero también con estos peruanos que llegó de almacenes, de trabajo, también llegó el peruano pandillero. Y acá está la pandilla Los Pulcos. Que es un crimen organizado vinculado a la droga. Sobre todo ubicado en la periferia del corazón Yungay, que yo le llamo, que es más tirado hacia Matucana. De Maipú hacia Matucana, más o menos. Dentro del corazón Yungay. Yungay norte. Está lleno de peruanos. Yungay sur también. La periferia de la calle Maipú, Guerreras, Chacabuco, Romero. Esas zonas. Peruanos. Otra migración fuerte, haitianos. Esos dos fueron como los primeros que se notaron. Fuertes, distintos. Porque la gente, como te digo, cuando llegaron los europeos y dijeron “ojalá lleguen más”. Esa es más o menos la postura de los vecinos. Y eso uno lo ve. Pero en este caso no. Porque se llenó de negros. Se llenó de peruanos con sus rasgos andinos. Y eso como que la gente... Ahí no más. Estoy hablando de lo que uno percibe de las reacciones de la gente. Había un grado de resistencia. Y ahí ya el tema era la migración como algo negativo. Pero con los europeos no. Los locos del barrio veían minas francesas, suecas, qué sé yo, pasiéndose en el barrio, viviendo en el barrio. Puta que bacán. Estamos creciendo por así decirlo. Después llegaron los colombianos. Ahora, ¿cuáles son las diferencias ahí? El peruano es más discreto, pero es griton. Y es pesado, ¿cachai? El peruano tiene un genio que al chileno le incomoda. En términos generales, hay de todo. Pero en general, el chileno no se acostumbra mucho a la dinámica del peruano, porque el peruano es muy explosivo, muy de griton, ¿cachai? Y andan a chucha limpia, qué sé yo. Y eso incomoda. El haitiano ha sido una emigración que lo único que molesta es el color de la piel. Te voy a hablar de la gente, porque su conducta en general del haitiano ha sido súper piola. Súper discreto, muy respetuoso, súper religioso. De hecho, las parroquias han vuelto a tener a esta gente gracias a los haitianos. Los haitianos son súper religiosos. Y van en masa a misa. ¿Cachai? Las parroquias, tú preguntas. ¿Cachai? Vaya gente de color, la mayoría son haitianos. ¿Cachai? Bueno, también peruanos, pero básicamente ellos. Pero el haitiano, como te digo, fue una emigración... Lo único que la gente, yo creo que más les complicara el color de la piel. Pero básicamente era una emigración muy tranquila. ¿Cachai? Muy tranquila. La emigración dominicana, no. Porque muchos dominicanos muy vinculados a la cosa de pandillas, qué sé yo. Entonces hay como que la gente, los recientes, los dominicanos como los tienen ahí, son peligrosos. Y el comentario del barrio, que a mí me llegó muchas veces, era que los

dominicanos le tenían miedo a los haitianos. O por lo menos se caían mutuamente mal. Claro, ellos tienen una historia de guerra. Entonces es que no se caigan bien. Se caían peor que Chile con Argentina. Una hueá brígida entre ellos. No hay mucha hueá. No sé si eso se sabía ayer. No, entre ellos no. Ya se había lanzado en el estado de Chile-Argentina y Chile-Perú también. No, Haití con República Dominicana no había guerras. Yo investigué y me di cuenta por qué había esa rivalidad. Luego los colombianos, pasó algo parecido a los peruanos pero en mayor dimensión porque si bien los peruanos eran medio bochincheros y ruidosos, ya Colombia era el desfase. O sea, Colombia era como bósica, todos chanchos, salsas choque y vamos bailando y las colombianas. Entonces se mezclaron todos los prejuicios que te puedes imaginar con estas migraciones. Porque por un lado está el prejuicio con los negros haitianos. Que nos iban a quitar las mujeres porque tienen la media herramienta, qué sé yo. Opinión del mundo popular del barrio. Después venían las negras que eran como gigantes. Toda esa hueá al mundo popular del barrio les impactaba. Luego llegan las colombianas que son mucho más guapas, que tremendos fueron. Los colombianos igual son grandotes, atléticos, qué sé yo. Revolucionaron el ambiente pero a la vez tienen esa aura choriza. Porque el colombiano es como de una actitud choriza distinta. Es más peligroso. Y eso la gente acá en el barrio empezó a chuchar a los colombianos. Hay una calle por ejemplo, creo que es Maturana entre San Pablo y Rosa que todo el mundo habla de la peste de esa cuadra. Que andan asaltando, que son lo peor. Y ahí comenzó la resistencia a los colombianos hasta que llegan los venezolanos. A los cuales se les confunde con los colombianos muchas cosas. Por la manera de hablar, qué sé yo. Ahí la cosa se multiplica. Porque el venezolano también es chorizo. Entonces en este escenario de migraciones latinoamericanas los haitianos eran como aliados. Por así decirlo, por ponerle una sensación. No es que uno diga, oye, son super aliados nuestros. Pero los haitianos por alguna extraña razón tenían una mayor facilidad de conectarse con el chileno que las otras migraciones. Como dice el dicho, el enemigo de mi enemigo, es mi amigo. Pero además, yo creo que tiene que ver con la manera de ser de los haitianos. No sé si conoces a haitianos, pero son super piolas. Y herméticos.

Entrevistador: Sí, sí, son super, recuerdo que una vez en un curso hicimos la visita a una escuela popular y resulta que allá había una feria, donde se ganan chilenos y también se ganó la feria haitiana. Y lo único que no coincidía en ello era que los haitianos vienen de la cultura

del regate. Entonces el haitiano llegaba al puesto chileno y te regateaba el precio. Y el chileno se enojaba. No iba a regatear el precio, no lo iba a bajar.

M: Bueno, ese es más o menos el rollo. Pero en general el haitiano sigue las reglas, por así decirlo. Ahora también hay haitianos cuáticos. Pero estoy hablando de la generalidad. En cambio, por ejemplo, la migración argentina nadie sabe. Está lleno de argentinos. Es como que fueran parte del paisaje. ¿Entendéis? Nadie reclama. O sea, como que el rollo migrante está focalizado en estas naciones que yo denomino. El resto no. O sea, con los argentinos no hay drama. ¿Entendéis? O sea, llegan argentinos, argentinas. Funcionamos perfectamente. Y los argentinos a la vez se sienten más cómodos con nosotros porque tienen esa semejanza. Pero ahí hubo un impacto. ¿Entendéis? Porque cambió la configuración de alguna manera del barrio. Del mundo popular sobre todo. Y dentro del mundo popular todo lo que tiene que ver con el mundo religioso. Porque también hay evangélicos. Haitianos, colombianos, venezolanos, qué sé yo. Y de ahí uno se da cuenta cuáles son los pueblos más religiosos. ¿Entendéis?

Entrevistador: ¿Cree que en cuanto a cambios culturales el barrio haya cambiado?

M: Claro. Por ejemplo, una calle que ha reflejado el impacto de esas migraciones es la calle San Pablo. Por los locales. O sea, la mayoría de los restaurantes es como estar en Babilonia. Lleno de países, hasta árabes, hindúes ahí.

Entrevistador: ¿Hay momentos en donde se hayan sumado actividades o eventos que sean como de sus propias culturas?

M: Es que la cultura se expresa en los ritos, en las costumbres, en el lenguaje. No solamente las artes. No solamente los eventos del espectáculo callejero. Pero San Pablo expresa perfectamente la llegada de todas estas migraciones que yo he nombrado. O sea, usted da una vuelta por San Pablo y es como que está ahí en la Torre de Babel. Está todo mezclado. Una vuelta por San Pablo y después una vuelta por Sudamérica. ¿Entendido? San Pablo para mí es una calle clave en ese sentido. No hay ninguna otra calle del barrio que refleje eso. Aparte

de la feria. Pero la feria es otro fenómeno. Entonces está la feria. Está la calle San Pablo. De hecho, hay varios restaurantes y bares que están administrados por colombianos, por venezolanos y que le han dado otro toque. ¿Entendido? Porque ponen su música, porque ponen su onda, su ambiente. Y todo eso ha ido generando una cultura distinta al Cholpan. ¿Entendido? De San Pablo para acá, tú no ves la fuerza de esa migración. Salvo las casas. Hay calles en donde los locos sacaban la música a la calle y se ponían a bailar en la cuadra, qué sé yo. Pero hay varias de esas casas que hacían eso, que fueron intervenidas por la Municipalidad, por los pacos y los sacaron. Porque estaban metidos también en la venta de drogas, etcétera. Pero ahí tú veías el impacto de esa cultura. ¿Entendido? Por ejemplo, frente a la Plaza Yungay había una casa que era como una especie de pasaje centro, un sitio grande que se abría como una calle que se abría así, lleno de casas. Y todos vivían en piezas. Era el nivel de hacinamiento total. Y pura gente de Colombia y de Ecuador. Sobre todo de Colombia a la región del Chocó, que es la región ascendiente más fuerte de Colombia. Y pobre. Entonces tienen otro carácter. Es distinto al mundo de Medellín, distinto al mundo de Cali, distinto al mundo de... Bueno, de las otras ciudades colombianas. Pero eso ha sido como los fenómenos, los lugares donde están más concentrados es el fenómeno. Por acá, por ejemplo, y acá también, hay migrantes que se meten en la dinámica de los eventos del ecosistema cultural, por así decirlo, del barrio. Y de los distintos clubes, centros culturales, etc. Del barrio llegan migrantes de estos países. Pero estos migrantes se tratan de adaptar a eso. Es distinto a lo que pasa en la calle San Pablo, donde ellos imponen su identidad. Ellos, pum, instalan su negocio con toda su onda. No es que instalen un negocio que se parezca a la onda chilena, no. Y eso lo hacen los peruanos, eso lo han hecho los colombianos, lo han hecho los venezolanos, todo. Ecuatorianos, en un momento había hartos ecuatorianos, ahora bajó. Hace rato ya que no se ve tanto ecuatoriano, pero hay. Así que no sé qué más te puedo decir.

Entrevistador: Desde su trabajo, su día a día en el barrio. ¿Ha sentido que ha afectado la gentrificación en su vida, en su día a día, o no?

M: Es que en mi caso particular no, porque yo viví todos esos fenómenos de cerca. Esa experiencia la viví, ¿cachai? Yo interactué en todos esos espacios que yo te contaba de gentrificación más artista alternativo. Eso lo viví porque tengo muchos amigos y amigas que

son de ese mundo. Entonces para mí no fue una cosa rara, ¿cachai? Hoy el barrio no me está sorprendiendo con algo extraño, para nada. Todo lo contrario, ¿cachai? Me acomodaba, debo ser honesto. Lo que sí de repente me desacomoda es que la hueá tiende a ser media cuica, elitista. Y eso me carga, porque yo prefiero más la cultura comunitaria, popular, creativa, etcétera, por sobre la otra. Por eso, por ejemplo, los punkies no me caían mal, los que vivían por acá. Porque ellos tenían una percepción más o menos parecida. Eran de una contracultura, pero a la vez eran populares, ¿cachai? Todos esos locos son más tirados del elitista. O sea, si tú no hablás bien, si tú no tenías un cierto capital cultural con esa burguesía, cagaste. No te van a pescar. Tú no entras ahí. No te invitan a sus ritos. Porque acá hay muchos ritos. O sea, hay casas donde se hace el carrete, tocata, con DJ, con todo. Que si tú no conocías a la gente, bueno, es imposible que vayas a entrar a esa burguesía. ¿Cachai? Pero... Tal vez lo único que podría afectar es el encarecimiento del costo de la vida en el barrio. Y que pueda hacer que muchos habitantes tradicionales del barrio se tengan que ir porque les sale muy caro vivir acá. Porque ese es el aspecto más negativo de todo esto. ¿Cachai? Que al final se va produciendo un reemplazo de la gente tradicional del barrio que empieza a ser reemplazada violentamente, no en buena, sino que violentamente por gente con más poder adquisitivo. ¿Cachai? Eso, por ejemplo. O que sea reemplazada por una ocupación ilegal, ¿cachai? O sea, como estas mafias que yo te decía, que se toman casas. Son toallas finas que van al margen. La gente más piola que puede ser de esos mismos países queda al margen porque llegaron las mafias a controlar un espacio habitacional. Eso yo creo que es complicado.

Entrevistador: Cuando se hacen actos de cualquier tipo celebrativo, ¿Suele venir la gente cuica o la gente de alrededor de acá a pasarla bien?

M: Sí, se da un fenómeno medio parecido a mil tambores de Valparaíso. Sobre todo por una festividad que ahora se le ha bajado un poco el perfil después de que hubo una cagá sin duda de los eventos, que era la “fiesta del roto chileno”, que es una fiesta tradicional del barrio, que se hace todos los 20 de enero, en torno a la Plaza Yungay. Me acuerdo que hubo un evento en el que llegaron muchos artistas, muchos artistas que algunos que vivían en el barrio, como Juana Fé, por ejemplo la... Ay, se me olvidaron los nombres de estas bandas, pero bueno. Estas bandas medias, entre pachangueras, pachamamicas, no sé cómo llamarlas. Pero

tipo Juana Fé, no sé si cacháis Juana Fé. Bueno, la banda Conmoción, por ejemplo, vivían por acá por el barrio. Pero algo te iba a decir, ¿cómo era la pregunta? Se me enredó con todo lo que te... A ver, al principio partí diciendo si los cuicos llegaban hacia acá tan cerca. Perfecto. Bueno, y en este evento llegaron muchas bandas famosas a tocar y se juntaron en torno a la plaza solamente, no sé, como 5.000, 10.000 personas. O sea, fue una locura. Y fue una locura porque no habían baños químicos. Entonces los alrededores de la plaza, todo el mundo orinando. En verano. O sea, imagínate el impacto a los vecinos. Esa hueá fue la locura. Y de ahí la hueá se encubrió en peleas internas, ¿cacháis? Y esa fiesta se dividió en dos celebraciones paralelas. Y ahí poco a poco se ha ido separando esta idea de, por un lado, los que hacen impostura cultural, que utilizan la cultura del barrio pero para puro ganar lucas nomás y le dan un carácter distinto, más comercial y el extractivismo cultural. Todas esas prácticas versus expresiones más de cultura comunitaria, por así decirlo. De cultura de calle. Bueno, ambas visiones se expresaron en esta división de lo que gestionaban las celebraciones del “Día del Roto Chileno”. Y hay dos celebraciones paralelas. Y los centros culturales están alineados en esa división, de alguna manera. Y bueno, el sector más de impostura y de extractivismo cultural atrae a los más cuicos. Como que su trabajo es atraer a los cuicos del barrio. Decirles, bueno, este es un barrio con turismo cultural y véngase para acá. Y la onda acá es igual que en Avenida Italia, que en cualquier lugar así, cuico, donde puedan divertirse y estar en torno a la cultura alternativa, ¿cacháis? Hay un sector que hace esa hueá. Y hay otro sector que promueve la cultura más comunitaria. Como la cultura de calle, ¿cacháis? Son dos realidades distintas. Ahí yo creo que podría responder. Ahora, a los eventos, a ambos eventos llega gente de otros lados igual. Y el sector, digamos, más cultural, popular, así, comunitario, también llega cuico a esos eventos. Porque también les llama la atención, ¿cacháis? Porque les atrae todo ese mundo. Pero el otro sector busca, ¿cacháis? Deliberadamente ese público. ¿Te quedan otras preguntas?

Entrevistador: Me quedan dos tan solo. La séptima iba justamente a eso. ¿Qué sitio específico del barrio Yungay crees que se han visto más afectados por la gentrificación? Porque después voy a hacer el trabajo de observación y fotografía. Voy a tomarle notas. Entonces lo único que voy a hacer es ir a estos sitios, tomar fotografías, compararlas con otras y hacer observación de cómo funciona la dinámica de las personas que lo rodean.

M: Yo diría que hay dos tipos de gentrificación, ahora que me estoy acordando bien, para ordenar. Hay una gentrificación que ya te hablé, ¿cierto? Estos lofts, entonces esta gentrificación cuica, cultural, ¿cacháis? profesional, acomodado, alternativo cuico. No sé si te quedó claro. Sí, sí. Pero también hay una gentrificación inmobiliaria. De edificio en altura, de gente de capas medias, medias aspiracionales, ¿cacháis? más individualistas. Y que lo único que les preocupa es la seguridad. Bueno, ese tipo de gentrificación se da sobre todo en el entorno del sector de Balmaceda. Entre Mapocho y Balmaceda. Balmaceda es donde estaba antes el Parque de los Reyes. Ahí se ha producido un fenómeno súper fuerte. Hay mucho edificio en altura y gente que solamente se reúne por seguridad, para evitar portonazos y cosas por el estilo. Pero no son organizaciones que se estructuren para algo más, ¿cacháis? Ellos como que tienen esa concepción de la seguridad sinónimo de más pacos, cárcel, leyes más rígidas, ¿cacháis? y satriar, ¿no? Y ciudadanía vigilante de los delincuentes. Ese es más o menos el encuadre de ellos. En cambio, para estos lados, que yo te estaba hablando de esta división de la Fiesta del Roto Chileno, ambos grupos sienten que la seguridad se construye a partir de la ocupación de espacios públicos, de darle onda cultural a los espacios públicos, etcétera, etcétera. Son dos visiones distintas. Y esta visión de la seguridad estricta proviene de otro tipo de gentrificación muy generado desde la inmobiliaria. ¿Cacháis? Que aprovechan, que quedan en un espacio baldío, de casas viejas que no tienen dueño y que quieren deshacerse, compran y construyen. Entonces, es gente que de alguna manera no está conectada con la historia del barrio Yungay, a tal punto que hay sectores que están reclamando la existencia del barrio Balmaceda, separado de lo que es el barrio Yungay. ¿Cacháis? Y esa gente, la mayoría no conoce la historia del barrio Yungay o no le interesa, o ambas. ¿Cacháis? Y ese tipo de gentrificación yo creo que ha sido bastante... desde mi punto de vista, voy a dejar en claro eso, porque hay mucha gente que le puede encantar, pero desde mi punto de vista es dañino. Porque no... Porque genera una experiencia de evitar el barrio muy individualista, muy desagradable, ¿cacháis? De muy baja conexión, de muy baja asociatividad para hacer cosas bonitas, culturales, etc. Puede ser lo mismo de la gente que viene acá, arriende una casa y la vuelve un búnker, porque simplemente le queda más fácil ir de la ruta al aeropuerto o de otra parte de Santiago donde trabaje, pero no se comunica con el resto de... Esa es la figura. Pero no es una casa, es un departamento. La mayoría de las

veces es un departamento, ¿cacháis? Pero están con el conserje conectado y es todo un dispositivo. Y en donde la inmobiliaria te vende ese cuento, esa zona, la zona segura... Exacto, porque este conjunto habitacional está todo enrejado y por lo tanto tiene mucha conexión con Carabinero y es una zona segura, etc., ¿cacháis? Muy penca, muy penca. Yo soy amigo del director de La Perrera, que está en el Parque Los Reyes, y a ese loco le ha costado mucho conectar con las organizaciones territoriales de ese sector. Porque él me dice, los huevos están en otra sintonía, etc. Ese loco es parte justamente de lo que yo te contaba, de esta cultura alternativa, salvaje, ¿qué sé yo? Este hueón ocupó La Perrera en el año 96. Era una perrera. No era que le pusieron ese nombre. Era una perrera municipal. Y el hueón se fue a vivir ahí. ¿Cacháis? Ahí tenés que tener carácter tú. No puedes irte a vivir allá como un hueón acomodado, acostumbrado a que la mamá te lleve el cafecito a la cama, ¿no? Ahí es un hueón de choque, ¿cacháis? Y ese hueón salvaje se instaló en ese espacio salvaje y construyó esa alternativa. Y históricamente mucha gente le gusta a La Perrera. Las fiestas de música electrónica y hueá llegan a un loco y querido que les gusta ese lado salvaje. ¿Cacháis? Entonces, este loco, por ejemplo, me dice, todo este mundito que se me instaló al frente, hueón, son horribles, hueón. No cuesta trabajar con ellos. O sea, si La Perrera estuviera por acá, estaría al otro lado. ¿Cacháis? Pero, lamentablemente, está en el extremo de Yungay Norte, en el epicentro de ese tipo de gentrificación. Acá también esa gentrificación existe. Hay edificios, por ejemplo, en Matucana con Rosa, Matucana con San Pablo, San Pedro Torres, todo ese sector. Y, sin excepción individualmente, hay gente que se acerca a la organización y a la vida cultural del barrio. El barrio está en otra, está encapsulado. Es ese concepto, ¿cacháis? Y hay gente que vota por la derecha, etc. ¿Por qué? Porque conecta con este discurso de la seguridad.

Entrevistador: Y, última pregunta, una pregunta de recomendación. Estimado, considerando su experiencia y visión de la zona, ¿qué otras personas residentes del barrio creen que podrían aportar perspectivas o datos adicionales para enriquecer este trabajo de tesis?

M: Ah, el “F”, sí, sí lo conozco. Sí, a pesar de que él ya poco tiempo en el barrio. O sea, en ese sentido, no sé si te pueda servir tanto, porque te puede servir con respecto a la experiencia del teatro. Porque yo también participo ahí. ¿Cacháis? Nos conocemos y trabajamos juntos.

Pero para darte otra mirada del barrio distinto y que tenga tiempo. Si estuviera el guatón, Tagore habría sido directivo mostrante. Los Cornejos también, hay un cabro que es Marcelo Cornejo, que vive acá en el barrio, que es músico, que toca con Gepe. Ese cabro también maneja hartos datos. Él podría ser, porque él es criado en el barrio, entonces tiene como otra mirada, es más joven. Entonces tiene una concepción bien especial. Mira, yo te podría dar el dato de él, le voy a preguntar al Marcelo y se me dice que no hay problema, que lo voy a entrevistar, te doy los datos. Porque yo creo que él podría ser más interesante, porque es un loco que vivió, nació en el barrio también, pero el Marcelo en la actualidad tiene 30, 32 años por ahí. Entonces igual lleva hartos años en el barrio, nació en el barrio, pero además tiene esa percepción más joven. Y el loco es músico.

Entrevistador: Sí, me sirve, porque como mi espectro de búsqueda es persona del barrio, por el tiempo que llevan aquí, por ejemplo el mismo teatro, las personas no llevan tanto tiempo, pero yo me enfoco en el teatro, el teatro que siempre estuvo ahí, la comunidad y todo. Recuerdo que me contaron esa historia, que el teatro pertenecía a otras personas, gente muy distinta, de mucha plata, y entonces hubo la disputa, que al final se resolvió por dinero, la gente se separó y quedó para la comunidad.

M: Es que ahí hiciste una mezcla. La historia del teatro surge hace muchos años, era de madera, fue generado por el círculo español, presentaban zarzuelas y cosas por el estilo. En los años 30 hay un incendio y se tiene que construir de completo, siempre orientado a las artes de la representación, particularmente teatrales, pero hacia fines de los 50, inicios de los 60, se convierte en cine de barrio. Y va a ser cine de barrio hasta el golpe, el primer remesón, y segundo remesón cuando se masifica la televisión, ahí se va a la cresta. ¿Por qué? Porque baja la taquilla, la gente ya se empieza a quedar en la casa, no tiene que ir a ver cine, al cine de barrio, se queda en la casa. Y además los cines de barrio eran cines digitales, por ejemplo, no podían competir contra eso. Entonces se fueron al suelo y se arrendaba a lo más, se arrendaba a colegios, ceremonias, de repente tocatas, se arrendaba de música, de rock independiente, de punk, qué sé yo, pero después caía en periodos de abandono, hasta que el dueño decidió entregarle el teatro en el año 97 a la Municipalidad de Santiago. Y la Municipalidad de Santiago, a través de CORDESAN, decidió mantener el abandono hasta

que hubiera alguna oferta interesante. La última, antes que nosotros entramos en acción, fue la lucha libre, que fue horrible. Y de ahí, abandono de nuevo hasta que entran los vecinos. Nosotros éramos de acá, de San Miguel, de Yungay, fuimos para allá, segundo aniversario de la revuelta, queremos celebrarlo ahí. Y los locos dijeron que no, y ahí en ese tiro de afloje se ofrece la co-gestión. Pero para una co-gestión, ¿tú cachás lo que es la co-gestión? ¿De qué trata? La palabra es simple, gestión en común, pero históricamente la empresa capitalista tradicional establece que los que tienen el capital son los que dirigen y gestionan, y los trabajadores solamente ofrecen la fuerza de trabajo, pero no gestionan ni dirigen. Eso es parte de la dirección y de la gestión. Eso llevando la realidad acá significó que nosotros como vecinos podíamos gestionar el espacio. ¿Pero qué pasó ahí? Que como vecinos no teníamos personalidad jurídica, y los que tenían personalidad jurídica era teatro en casa, que eran unos vecinos que hacían teatro, pero estos locos tenían una visión distinta de la gestión del espacio, porque nosotros les pusimos una visión distinta, entonces estos locos decían no, porque el teatro tiene que definirse como teatro, y donde la principal actividad sea teatral, porque ustedes no cachan nada, estas hueás, y son vecinos nomás, váyanse. Entonces estos locos empezaron, por ejemplo, si tú querías programar, tenías que mandar una carta, ser seleccionado por un equipo curatorial, en el fondo competir, y ahí tú podías programar en el teatro y asegurar una audiencia, para que se viera el teatro lleno siempre. Esa era más o menos la lógica. Y todo muy comercial. Y del otro lado se empezó a impugnar de esa manera, porque al gestionarse así el teatro no había ninguna diferencia con otros teatros, ¿y por qué nos llamamos teatro comunitario novedad? Entonces comenzó este gallito, porque el consejo vecinal no tenía personal jurídico. Los amigos de este teatro, que también había dentro del consejo, boicotearon todo el rato la posibilidad de que los vecinos tuvieran personal jurídico. Entonces, hasta que logramos tener la personal jurídica, de ahí CORDESAN tenía la posibilidad de gestionar el espacio solamente con nosotros, y pedirle que se retirara del teatro en casa, porque tenían muchos problemas. La declaración del estado financiero de la experiencia era puras zonas grises. Malas prácticas, agresiones, fue horrible. Y salieron los locos de la gestión. Salieron sus amigos dentro del consejo y quedamos en el otro grupo. Que sí, instalamos una versión más comunitaria. Y esa versión comunitaria tenía dos patas. Una era la programación, que pasó a ser colectiva, en donde se hacía un llamado general y llegaban todos y todas. No hacíamos distinción de cuál es tu audiencia, cuánta gente

representaba o nada. Todos tienen la oportunidad de programar el teatro. Nosotros somos facilitadores, pero reconociendo el reglamento interno. Es decir, si tú estás judicializado por violencia intrafamiliar, acoso sexual, o asuntos menores, etc. No podías programar el teatro. Y lo otro, las normas de uso del teatro, que tienen que ver con el respeto al patrimonio del inmueble. Entonces, a partir de esas dos premisas, los locos programaban entre ellos. Se ponían de acuerdo con las fechas, los días, las horas, etc. Y lo que parecía un caos se ordenaba. Porque nosotros ocupamos todo el teatro. No solamente el escenario y las planadas, sino que a veces solamente el escenario, a veces solamente las planadas, a veces son ambos, a veces son los subterráneos. Hay una galería subterránea, hay zonas de camerinos que sirven para hacer cursos, talleres, que están abajo del teatro. Está el tercer piso, pero ahora se van a habilitar en la parte donde están las galerías del segundo y tercer piso, que todavía están inhabilitadas. Entonces, era otra concepción. Y además, la actividad cultural no estaba centrada solamente en las artes, sino que se ampliaba a la vida organizativa de la vecindad. Y las experiencias de talleres y cursos, charlas, etc. Entonces, la experiencia cultural ahí era completa y comunitaria. ¿Cuál era la otra pata? Que la relación que nosotros establecemos con la gente que visita el teatro es distinta. Hacemos todo el esfuerzo para que sea distinta. Es decir, que conozcan la historia, que copien la experiencia en sus lugares, de dónde vienen, que se relacionen con nosotros, que establezcan vínculos, que construyan comunidades, especialmente en el barrio. Es otra realidad. Nosotros no nos relacionamos con la gente que llega como que fuera consumidores pasivos que consumen el producto y se van. No, aquí hay una relación completa. Entonces, esa ha sido la experiencia hasta el momento. Y con CORDESAN tenemos esta experiencia de cogestión. Pero nosotros pensamos que la cogestión no puede ser el techo, tiene que ser el piso. Sino que tenemos que avanzar a la autogestión, en donde nosotros tengamos un control mayor también de la experiencia. Porque ya tuvimos un problema de censura.

Entrevistador: ¿Por qué los censuraron?

M: Porque censuraron la muestra del estallido, el museo del estallido. Por el perro Matapaco. Y nosotros consideramos que era censura. Nosotros nos armamos a todos. Acá habían grupos que querían que nosotros poco menos que quemáramos el techo por la hueá que había pasado.

Pero nos dimos cuenta que esa hueá arriesgábamos a quemar, entre comillas, a nuestro hijo. Que era toda esta experiencia. Y que es más importante que exista a que nos demos el gusto de dar la pelea y ser como los héroes de la lucha. Porque la lucha la estamos sosteniendo igual. Porque es una lucha de construcción de alternativas. Solo que no le ponemos color al nivel de llegar con lienzos y grandes declaraciones. Ahora dentro del consejo hay gente que es un poco de esa línea. Pero se ha sumado al resto de las opiniones. Pero les cuesta un poco. Porque vienen de tradiciones así como medio anárquicas. Y quieren que nos vayamos al choque. Y no es así. Porque nosotros tenemos que ir evaluando los pasos. Nos interesa consolidar una experiencia. Más que reventarla en meros gestos de resistencia. Inmediatamente. Es una hueá de astucias. Muy china. Yo siempre decía en el teatro que nosotros tenemos que desarrollar una diplomacia china en todas estas cosas. Y los chinos tienen un lema muy bueno. Nosotros tenemos metas, no plazos. Se toma todo el tiempo el mundo. Es tirar la hueá para allá. Y los chinos partieron siendo la décima economía del mundo. Al poco tiempo se comieron casi toda la economía. Y ahora ya están disputando con Estados Unidos. Un gigante asiático es una bestia. Porque tienen esa visión. Acá el problema es que... La otra vez fueron unos cabros allá a vernos. Que eran estudiantes. Y yo les hice una guía en el teatro. Entonces yo les decía... Acá yo considero que es justo de repente reclamar por la reivindicación y todo lo demás. Pero hay que construir cosas. Hay que ser capaces de demostrar que tú eres capaz de construir algo. No solamente de denunciarlo. Porque si tú te especializas en la denuncia... ¿Cuál es la diferencia entre tú y el taxista y el loco del bar? Con todo el respeto que me merezcan esas funciones. Pero ¿cuál es la diferencia en términos discursivos? Tú tienes que demostrar un trabajo. Un producto. Imagínate. Aquí yo me salgo un poco de la conversación. Pero tú tienes la experiencia histórica de la reforma universitaria a fines de los 60. No sé si la has leído. Ya. Resulta que toda la pelea del concepto que se estaba pidiendo ayer era una universidad abierta al pueblo. Como concepto. Pero ¿cómo se expresaba? ¿Entonces ahí lo que era el DUOC? En su tiempo. En su tiempo lo desconocían. Bueno, el DUOC era el Departamento Universitario Obrero y Campesino. Y esa era una pata de la Universidad Católica. Surgía de la reforma abierta a ese mundo. En donde se les daba capacitación, diplomados... Incluso entrar a alguna pega para estudiar alguna carrera. Ahí tenían toda una discusión. La Chile tenía algo equivalente, que era INACAP. Que significaba Instituto Nacional de Capacitación Popular. Y la Universidad

Técnica del Estado, que era la antecesora del USACH. Estaba orientada en un alto porcentaje a los trabajadores y trabajadoras de Chile. ¿Cachai? Que por otros caminos ni cagando llegaban a la universidad. Porque no les iban a dar para la plantilla académica de la época. Pero les abrían brechas de becas. Mucho más generosas que las que hay en las universidades ahora. Me refiero yo de cupos. O sea, si ahora te permiten que entre 1 obrero para estudiar historia, en la Chile... En esa época entraban 20. O sea, vamos a abrir la relación. Y en la Universidad Técnica del Estado, que era la anterior al USACH. Mucho más, ¿cachai? Y lo que hicieron los milicos fue separar ese mundo. Entonces crearon la franja de la Educación Superior Técnico de Capacitación Técnico Profesional. Pero desde una perspectiva más individualista, más de competencia. Y además estas entidades también orientaban la demanda. ¿Cachai? No a la oferta. Entonces, esta cosa de construir productos. Cuando tú estás en un proceso de lucha, de discusión, qué sé yo. Bueno, tú no sacas ya con declararte como anticapitalista si no tenés ningún producto. Entonces, el teatro es un producto. Y un producto de qué es? De la revuelta. Uno de los pocos productos, junto con el Museo del Estallido, que existen de la revuelta que yo sepa. Pueden haber más. Pero hasta el momento no conozco ninguno. Entonces, cuando tú estás en contra de algo, esa es la postura que nosotros tenemos. Si tú estás en contra de algo, tienes que construir alternativas. Si no construís alternativas, te quedas ahí. Y construir alternativas significa trabajar todos los días. Y eso a la gente no le gusta mucho. Sobre todo los más jóvenes, como que quieren la hueá más automática. Más así, ya, pero puta, esta hueá está muy aburrida. Bueno, tienen que trabajar también con el aburrimiento. O sea, los trabajos voluntarios que se hacían en la época de la unidad popular y antes, los estudiantes se iban a meter al campo, pero un campo que era una zona salvaje. No como ahora el campo. Y los jóvenes tenían que meter las patas al barro. Y trabajar con los campesinos y levantar pecas colectivas. Y con esa experiencia se volvían a la ciudad y enriquecían su trabajo. Víctor Jara hizo esa hueá, con la Confederación. ¿Cachai? Y tú pasabas meses trabajando en provincias. Entonces, ese tipo de cosas de repente se pierden. Como este cabro que yo te digo, bueno, ese fue un esfuerzo más individual de la Perrera. Habría sido más interesante si hubiese sido una suerte de cooperativas. Pero bueno, eso tiene que ir un poco con el carácter del talento. Igual él no lo ha construido equipo, pero él tiene un carácter distinto. Pero igual es un esfuerzo que llega a caleta de tiempo. Del 96 a la fecha. Y para sostener una pega así tienen que tener carácter. O sea, no estoy cagado.

Tienen que creer el cuento. No, en el lenguaje antiguo, taquillar con el concepto. O sea, anda ahí alumbrando y soy súper especial, no te sirve. Entonces ese es otro elemento interesante del barrio. El barrio tiene productos. Tiene al menos un producto derivado del estallido que existe. Así que bueno, espero que te haya servido.

Entrevistador: Sí, gracias.

ENTREVISTA 3

Entrevistador: Voy a comenzar a grabar.

F: ¿No es que te da miedo el sonido ambiente, no? Es más lejos.

Entrevistador: No, además está bien el sonido. Y es más cerca. Sí, como que sabe diferenciar las voces de lo que está más cerca de lo que está más lejos, como que lo bloquea. Así que está bien. La primera pregunta probablemente es sencilla. ¿Desde cuándo eres residente en el Barrio?

F: Desde el 2020, cuando empieza la pandemia. Justo en el momento en que empieza la pandemia. Tiene que ver con que fuimos a... En ese momento estaba viviendo en la casa de mi mamá. Y fuimos al velorio del cura Mariano Puga. Del cura obrero. No sé si lo ubica. Uno de los curas emblemáticos de la resistencia a la dictadura. En ese periodo vivía en Villafrancia. Y nosotros fuimos al funeral. Y que fue... Empezó en la... O sea, empezó en la Villafrancia, pero nosotros no fuimos para allá. Y llegué a... A la iglesia de San Francisco. Y seguí todo el cortejo hasta Villa Grimaldi. Y ahí llegó la “MM” también. Había mucha gente y había gente contagiada de COVID. Y esta casa la estábamos viendo desde... Desde octubre, noviembre del 2019. Ya habíamos hablado con la señora, pero estaba en malas condiciones. Y decidimos llegar a un trato de palabra con la señora. De arreglarla. Para acelerar el proceso porque ella no lo iba a arreglar nunca. Y como la mamá de la niña tiene un tema de salud. Respiratorio y cardíaco. Entonces, como habíamos estado en un tumulto de gente con... Con el temor del COVID cuando estaba recién empezando, cuando nadie sabía nada. Nos

cambiamos la casa antes de que esto estuviera terminado. Y estaba en muy malas condiciones, pero la fuimos arreglando desde adentro. Así que ese fue como el momento en que llegué. Ahora yo frecuentaba el barrio. Por el “L”. También venía a un centro cultural que quedaba acá. Que se llamaba el Sindicato Social y Cultural. Que murió hace unos años atrás. Y se convirtió en una iglesia evangélica, lamentablemente. Pero claro, un espacio autogestionado prácticamente. Que es de la contramedia. Y con la pandemia ya no podía seguir subsistiendo.

Entrevistador: ¿Cómo era el barrio los primeros años que llegaste? ¿Dijiste que en la pandemia la comunidad se mantenía muy distante? ¿O era más fácil unir a la comunidad?

F: La verdad es que... Déjame hacer memoria. Porque igual fueron períodos de mucho encierro, me acuerdo. Había bastante miedo por el bicho. Y aparte que había mucho abandono en la calle. No había presencia policial. Y veíamos muchos asaltos. Por ejemplo, lo que nosotros veíamos mucho... Nosotros estamos frente a un sitio erizo. Que está tapado con pedazos de madera. Y yo recuerdo que la agente de situación de calle iba a sacar esa madera. Y quedaba el sitio nuevamente descubierto. Y hacían fogón en la plaza Yungay. Y en ese tiempo yo me reía porque me encontraba chistoso. En un principio porque como había tanto abandono. Y eran grupos como de 20 vagabundos que se grupaban en la plaza. Y hacían fogones enormes. Y claro, carreteaban ahí. Y se ponían a chupar. Y a mí no me influía porque realmente no pasaba por al lado, no pasaba nada. Pero paralelo a eso vimos hartos motochorro. Por ejemplo, un amigo punki que vivía en el sindicato. Una vez le apuñalaron con un desatornillador. Y él se acuerda que forcejó, le hirieron el hombro. Pero él recordaba que la persona estaba como desesperada. Como que no era un asaltante habitual, sino que se vio como forzado a asaltar. Y claro, yo creo que mucha gente que vivía el día a día. Debería ser una situación como bien desesperante. Que vivía el día a día, sobreviviendo con salarios de día a día o mes a mes. De un momento a otro quedaron encerrados, no podían sobrevivir. Entonces fue como los primeros meses. Tiene que haber sido bien desesperante. Y claro, además que no podíamos ir ni a la esquina porque estaban fiscalizando. Aquí en el centro fiscalizaban mucho las salidas sin pasos de movilidad. Yo conozco gente de otras latitudes, del Bosque, que no los fiscalizaban nunca. Ellos andaban de junta de vecinos, junta de

vecinos, en ollas comunes. Y nunca los fiscalizaron. Acá yo de repente tenía que hacer un trámite en Starken para mandar algo. Y andábamos mirando que no nos fiscalizaran. Entonces... Claro, teníamos de amigo al “L”. Pero el “L” se cuidaba mucho también por el tema de salud. Pero hablábamos por teléfono seguido, a pesar de que estábamos al lado. Y la mamá era mi vecina también. Entonces podíamos estar atentos a lo que necesitaban. Los vecinos directos. También podíamos ayudarnos comprando cosas. Pero ella se pegó el COVID al tiro y quedó con un asma posterior a eso. Quedó con una bronquitis, no sé, como inhalando... Entonces como que en ese tiempo es difícil identificar como las redes del barrio probablemente tal. Claro, los dos punkies que vivían en Santo Domingo nos frecuentábamos. El amigo del sindicato nos frecuentaba. Pero la punkie que vivía en Santo Domingo se suicidó. Entonces eso fue súper fuerte también para nosotros. Fue como una noticia... A esta altura como que uno se ha ido quedando atrás. Pero en ese tiempo fue muy intenso porque aparte todo venía muy cercano al estallido. O sea, la pandemia está muy relacionada con el estallido en tiempo, en simultaneidad. Todavía no se acababan las manifestaciones cuando empezó la pandemia. Entonces fue una mezcla de elementos. Y poco a poco fuimos saliendo de eso y con el teatro nos fuimos vinculando nuevamente. Y ahí se generaron otras redes. Pero sí, claro, con los vecinos directos uno se conoce. Y con la gente de los almacenes pasan a ser como gente conocida también. Eso es más o menos lo que recuerdo.

Entrevistador: La otra pregunta es la segunda. A medida que ha pasado el tiempo, ¿cómo has visto evolucionar el barrio? ¿Puede mencionar algunos de los cambios más notables que has notado a pesar de los años?

F: ¿Cómo he visto evolucionar?

Entrevistador: Pueden ser cambios desde los físicos hasta los sociales. Gente, comunidad.

F: Yo creo que la comunidad... Para nosotros el gran cambio fue el teatro.

Entrevistador: ¿Por qué?

F: Porque uno conoce a los vecinos directos. Y se va conociendo con los vecinos directos. El vecino... Por ejemplo, dos casas más allá, están los vecinos directos. El vecino al lado nuestro. Que es la que te contaba que se pegó el COVID. Pero ella se puso tan maniática. Que de ahí para adelante como que nadie puede entrar con zapatos a su casa. Tuvieron un cuidado así como... Pero el de dos casas más allá fue cambiando la relación porque él se enfermó de enfisema. Nosotros lo contratamos porque es maestro. Y él nos ayudó a construir... O sea, a reparar los techos desde abajo, desde adentro de la casa. Pero después de que el enfisema avanzó, él ya no puede moverse mucho porque se ahoga. Entonces hay una relación directa con los vecinos. Que es de apoyo. Pero para mí lo que realmente cambió posteriormente... Y creo que el hito ha sido el teatro novedad. Por un lado, nosotros no tenemos mucha noción de qué significa novedad para la gente de afuera. Sabemos que pasa lleno ahora, que novedades pasa lleno. Pero para nosotros nos generó reconocernos con los vecinos desde otro... Desde otra relación que va más allá de ser vecinos directos. Aquí es lo que nos pasaba con estos otros dos vecinos. La “MM” vivió en la casa de Lalo un tiempo. Por eso supo de esta casa, por Lalo, por eso nos fuimos a ir para acá. Entonces mantuvimos una relación de vecinos pero también de amigos. Pero con el otro no, el otro nos fuimos conociendo en la media en que habitábamos el espacio. Pero en novedades generó un elemento distinto. Porque convocó en la recuperación, como el teatro estaba abandonado... Se generó una intención muy grande de gente dedicada a la cultura. Entonces se llenó de los, entre comillas, términos bien incuestionables, de los famosos agentes culturales. Entonces se llenó. Y eso nos vinculó. Pero también nos desvinculó de muchos. Porque en una primera etapa se empezaron a marcar miradas diferentes de lo que es la cultura. Había personas del barrio que tienen una mirada bastante más comercial de la cultura. O más neoliberal. Que ellos pensaban que el espacio se tenía que recuperar... para generar un espacio de convocatoria, de espectáculo, de consumo. Estilo industria cultural. Y habíamos otros grupos que nos oponemos a esa mirada. Y que creemos que todo en el medio chileno es eso. O sea, no todo. Hay las poblaciones, hay organizaciones. Y en otros espacios... Hay espacios alternativos probablemente en otras comunas, qué sé yo. O en otras, más que comunas, en otras provincias, qué sé yo. Pero la lógica imperante, la lógica más... que aborda más y que se ganan generalmente los financiamientos... es una lógica de consumo. Y tú tienes que justificar en los proyectos concursables términos como el impacto, que es un término de consumo. Y un término de

cantidad, no de significancia. No de sentido. Lo importante es cuánta gente le llega, no qué sentido le hizo a esa persona. Y ahí se generaron dos miradas. Y este grupo al cual pertenezco tenía una mirada que era más comunitaria. Y nos hizo argumentar de qué era lo comunitario. Porque el otro grupo ponía en tela el juicio. Y decía, no, lo comunitario para ti es una cosa, para mí es otra cosa. Relativizando o ampliando a tal nivel el significado de las palabras que lo comunitario era un título que ellos podían utilizar de acuerdo a su propio interés. Entonces, ¿qué es lo que se genera en ese momento? Se generó un quiebro y una disputa territorial. Entonces es bien interesante porque al mismo tiempo que se genera una separación de miradas se genera también una red de personas que ideológicamente coincidían en algunos elementos de mirada de lo que debería ser el territorio y cómo debería eso contraponerse a lo que nos tiene totalmente subyugados, que es el neoliberalismo. Entonces, esa mirada nos cambió. Y yo creo que por eso el teatro es tan importante. Porque, por ejemplo, yo venía antes al City Plate, social y cultural, que era un espacio completamente político. Entonces yo vine a hacer teatro muchas veces. Pero también se hacían ollas comunes o tallarinatas para los liberales. Por ejemplo, se hacían acciones sociales. Pero yo no conocía la historia para atrás del sindicato que lleva como 15 años existiendo. Y tenía una mirada política. El Novedad yo creo que no ha tenido una mirada tan marcada en lo político. O sea, sí la tiene, pero es distinto. Tiene que ampliarse porque es un colectivo asambleario horizontal. Entonces nos pasa que muchas veces yo no pienso lo mismo que otros compañeros. Y viceversa. A veces ni siquiera coincido con mi pareja, con la “MM”. Y a su vez hay distintas edades. Hay personas de 80 o 70 y tanto. Hay personas de 40, hay personas de 30. Hay personas de 20. Realmente que podrían coincidir en el espacio. Pero lo que nos convoca, a pesar de esas diferencias de pensamiento o diferencias de acción, es lo colectivo y lo comunitario. O sea, asumimos las votaciones colectivas. Y el acuerdo al que se llega es que... Bueno, en el fondo es eso. Entonces, ¿qué es lo que nos pasa a nosotros? Lo siento. Para comentar esa respuesta, para no salirme. Yo creo que es listo, que marca para mí... ¿Puedo revisar nuevamente la pregunta para retomarle? (lee la pregunta) Ya. En novedades, claro. Para mí, el barrio Yungay tiene mucho elemento cultural. Pero ese elemento cultural no dialoga ni convive con muchas realidades paralelas del barrio. Como los migrantes. Como la pobreza. Hay otras realidades que son el narcotráfico, por ejemplo. ¿Verdad? Que nosotros tenemos que saber combatir ese elemento. Entonces, tú ves que geográficamente está la calle Maipú con gastronomía. Hay

unas calles escuelas, Lucrecia Valdés, muy bonitas. Pero te das cuenta que esos grupos culturales... Lo que yo pienso, y lo que hemos conversado en el consejo muchas veces... Es que es fuerte decirlo, porque suena... No más que ningún humor, es fuerte. Yo pienso que lo que ocurre culturalmente es más cercano al turismo cultural... Que a una incidencia territorial. Y eso es interesante, porque te das cuenta que... Por ejemplo, los migrantes, a pesar de que hemos hecho cosas que son comunitarias... No logramos que lleguen pronto. Y ahora hay una compañera, que es mexicana, que va a hacer ese trabajo. Voy a retomar en un rato, pero... Por ejemplo, nosotros hacemos cine gratuito todos los miércoles. Y ofrecemos café. De grano. Y con conversatorio. Y eso ha generado una cosa bastante increíble, porque... El año pasado, que eran los 50 años del golpe... Primero no llegó nadie. Después llegaron tres personas. Y de repente pusimos una película de la Lumi Videla... Una mujer que fue víctima de la dictadura. Se repletó. Hacíamos el cine en el hall, no lo hacíamos adentro, porque había un tallecito. Se repletó. Y de ahí empezó a ir mucha gente. Y luego volvió a bajar. Y luego volvió a subir, y luego volvió a bajar. Y este año... No ha sido como ondas así, que suben y bajan. Sino que ha sido que viene un grupo... Y a ese grupo se le suman dos personas. Y a la siguiente se le suman dos personas. Y a la siguiente se le suman dos personas. Y se fue convirtiendo en un grupo... Que se fue cohesionando. O sea, los espectadores de cine... Se fueron cohesionando y se fueron conociendo. Y ahora nos reconocemos en la calle. Entonces, la red se amplió... Por una práctica constante... De todos los miércoles... Hacer cine gratis... Con un café... Y con conversatorios. Y lo que significa para la gente... Reunirse a conversar... Sin conocerse... Transforma. Por lo menos nosotros hemos planificado... Que un elemento queda transformado... De alguna manera... A ese grupo de vecinos... Que después vas a ir y tú los ves ahí comprando el pan. O tú los ves ahí haciendo... O transitando... O en el metro. Y eso es bastante especial. Pero... Para añadir... En ese ciclo de cine... Hicimos un mes de películas... Con un acercamiento de la Embajada de Perú. Hicimos cuatro películas de Perú. Dos documentales y dos películas de ficción. No llegó a una comunidad muy grande. Por más que difundimos... Por más que fuimos a entregar volantes... A los que son nuestros... Caseros, por decirlo de alguna manera... Que le compramos todos los días. Que nos conocen y todo eso. Y cada vecino del consejo... Hizo lo mismo. Porque todavía no era la hora de cerrar el local... Porque el hijo venía llegando al colegio... Porque... Etcétera. O venía llegando a la casa un mes. No entraba esa lógica dentro del cotidiano. Y aunque los meses

antes nos dijeron... Sí, sí, vamos a ir, vamos a ir, vamos a ir... Ese mes nadie fue. Ese elemento todavía no logramos romperlo. Entonces... ¿Qué es lo que nos pasa? Voy a tratar de retomar... Espero... Agarro de repente una rama... Entonces voy a tratar de retomar... Para volver al origen. Esas dos miradas... Más de industria cultural o turismo cultural... Que cohabitan el espacio... A pesar de que en novedades... No logramos todavía quebrar ese espacio... Sí cambia... Cuando te comento que... Un grupo de vecinos se ha ido conociendo en el espacio. Solo con la actividad de los miércoles. Falta el resto de la semana. De lunes a miércoles... Talleres, talleres, talleres... Ensayos, talleres, ensayos... Y de repente hay otra actividad... Encuentros... Reuniones de emprendedores... De centro de padres... Y el miércoles sigue... Visitas... Todos los miércoles en la mañana... Visitas... De liceos al espacio... Con dos señores, dos caballeros... Una pareja... El Miguel y la Clarita... Que son... Hacen vinculaciones... Son de la Comisión de Vinculación del Espacio. Entonces han acercado los liceos... Los niños llegan al teatro... Los recorren, juegan... Les muestran el espacio... Y luego las niñas... Les presentan una obra de teatro. Eso pasa en la mañana de los miércoles... Además de que hay ensayos para adultos mayores... Entonces... Para mí en realidad hace un quiebre... En el interior del teatro... De cómo se ha tomado... Entonces... Entonces... Y retrocediendo... Durante un año y medio... Se genera esta disputa de mirada... Una disputa de mirada... De si vamos a ser... No por hablar mal del GAM... Pero por poner cualquier ejemplo... Vamos a ser un Matucana chico... O un GAM chico... O vamos a ser otra cosa... Quizás vamos a ser un espacio... Que se difunde... Porque hay una función... O una tocata... O un grupo... Y tenéis que pagar entrar... Llegar al espacio... Mirar la tocata y salir... Como cualquier espacio... Si tú vas al cine... O lo que sea lo mismo... Entonces tú compras la entrada... Miras la cuestión... Y te vas... listo... O te compras un paquete de cabrito... Te compras un chocolate y una bebida... Y te vas... listo... Ese es el vínculo... Pero en novedades... Tienes otros elementos... Que yo creo que han cambiado... La mirada de nosotros... Sobre cómo deberíamos accionar un espacio... Cuando se abre un espacio... Porque no es que nosotros hayamos hecho una empresa ahí... O un espacio patrimonial... El abandono... Se recupera... Se reutiliza... Se resignifica... Pero también tenés que... Resignificarlo en una mirada comunitaria... De cómo se abre... ¿Se va a abrir con postulaciones, por ejemplo? ¿Se va a abrir con venta de entrada? ¿O se va a abrir con otra mirada? Evidentemente tiene que haber venta de entrada... En alguna medida... Una

decisión... En la venta de entrada... Y eso va cambiando el vínculo... Y va cambiando el compromiso de las personas... Que ocupan el espacio... Y primer cambio... Drástico... ¿Cuál es el primer cambio que cambia la relación con el espacio? Es que ya no se postula... Nosotros dijimos... Las postulaciones que la única forma... En que la gente de la cultura en Chile... Tiene para acceder a los espacios... Y hacer su actividad... Es a través de la postulación... Y la postulación es una cosa impersonal... Donde tú mandas un dossier con un correo... Con lo que fuera... O llenas un formulario... Y te responden un correo... Nosotros dijimos... Nosotros vamos a cambiar ese esquema... Porque eso excluye... Lo único que ha hecho toda la historia... Desde que empezó la democracia... Es excluir... Y nosotros dijimos... Nosotros no podemos replicar las formas del sistema... Si nosotros vamos a recuperar un espacio... ¿Nosotros qué somos? ¿Somos parte del sistema? ¿Pensamos lo mismo? ¿Estamos de acuerdo con lo que produce el sistema? Entonces nosotros hicimos... Una programación colectiva... Y eso yo creo que fue el primer cambio... Pasó un año y medio de disputas... Para que eso ocurriera... Entonces... Pasó la primera programación colectiva... Y yo creo que cambia la relación... Con la gente que ingresa al espacio... Porque... Ya la gente que ingresa al espacio... Ingresa con otra predisposición... Se tienen que autorregular... No hay un jurado... Que determina quién queda o no queda... Las personas se programan el día que quieren... Y si hay dos personas... Que quieren estar en los mismos fines de semana... O en los mismos días... Dialogan... Y se ponen de acuerdo entre ellas... Lo que pasaron de manera espontánea... Es que hubo gente que trabajó en conjunto... Ya... Yo creo que ese es un primer cambio... El segundo cambio... Es que una persona que ocupa el espacio... A veces quiere vender entradas... Pero a veces quiere hacerlo a la gorra... Y otras veces quiere hacerlo gratuito... Entonces nosotros no podemos determinar... Que su uso del espacio... Tiene una estructura de costo... Estandarizada... Como en otros espacios... Quieren cobrar el 50, el 60%... O el 40% de lo que venden... Acá a veces... No necesariamente tenemos que estar sometidos... Al dinero... Como elemento de transacción... A lo mejor una persona quiere hacer un taller... En Redistribución... A lo mejor una persona quiere ayudar... En el día de limpieza... A lo mejor una persona quiere... Hacer una función gratis... Y se genera otro vínculo... Entonces yo creo que por eso para mí... En novedades... Y eso para nosotros es complicado... Porque nosotros estamos convencidos... De que desde adentro... En el fondo... Estamos generando un efecto... Pero no nos imaginamos como se ve desde afuera... Porque

también... Sabemos que hay mucha gente del barrio... Que ocupa el espacio. Pero también hay gente de otros sectores que ocupan el espacio. Ahora, lo que sí podemos verificar es que llega mucha gente, que eso no pasaba antes. Entonces, es mucho más difícil abrir un espacio con lógica de espectáculos, que la gente llegue a un espectáculo que está reservado por una postulación, a que llegue a un espacio, a ver un taller, a que ya haya una biblioteca comunitaria, una biblioteca popular. Y después, hay una función. Y después, se toman un café afuera, con los vecinos. Y después conversan. Y después se enteran de que el miércoles hay cine gratis. Y que hay ferias. Las ferias para nosotros han significado una gran circulación de gente. Y el hecho de que no haya butacas en la explanada nos ha permitido usar el teatro de otras maneras. Y este año, comparado con los últimos dos años, yo creo que se ha disparado el flujo de gente. Y no en todas las acciones. Hay acciones que llevan a poca gente. Pero yo creo que son significativas. Y muy amplias. Muy amplias. Porque no se centra en un nicho. Que era lo que pretendía el grupo anterior. Centrarlo en un nicho. Teatro, teatro, teatro. Cuando en realidad no es teatro, de teatro. Inicialmente, desde que tiene esta estructura, es un cine. Eran cines que les ponían teatro como título, como nombre. Entonces, nos ha permitido mirar el teatro de otra manera. Darnos cuenta que se pueden hacer ferias de ciencia. Se han hecho ferias de ciencia. Se han hecho actividades para niños, para la niñez. Muy prolíficas. Actividades para adultos mayores. Actividades hasta de modelaje. Había una cantidad de cosas así. Además de la música. Además del teatro. Además del cine. Yo creo que para mí, claro. Volviendo a comparar con el sindicato. Porque yo echo mucho de menos el sindicato. Yo creo que fue una pérdida muy fuerte en el barrio. Yo creo que el sindicato tenía una preponderancia muy importante en el barrio. En el barrio Yungay. Pero yo creo que innecesaria. Porque con una convicción. ¿Cómo se llama? Con una convicción de una sola línea. Claro, claro. Y en Novedad tiene otro elemento. Tiene debilidades muy fuertes. Porque convive con la institucionalidad. Nosotros recuperamos un espacio que no es nuestro. Que es de la institucionalidad. La institucionalidad también tiene sus barreras. O sus condiciones. Y que no nos dan una libertad plena de acción. Y también nos pone en conflicto. Pero también nos facilita elementos materiales. Como pagar las cuentas. Eso no lo podríamos hacer nosotros. Porque nosotros somos voluntarios en su mayoría. Y eso nos permite que se financien técnicos, por ejemplo. Gente especializada. Mientras, no sé, casi 20 personas trabajan gratis. En la recuperación, dándoles sentido. Hay un trabajo voluntario. Hay una

combinación de elementos. Y ese problema del sindicato no tenía su mirada. No sé si contesté bien a la pregunta. Pero yo, para mi visión... Yo creo que uno de los elementos que ha cambiado... Por lo menos una parte del barrio. Porque igual nosotros hay latitudes del barrio que no llegamos. Y que probablemente ni siquiera importamos. Nosotros no llegamos al sector norte. No llegamos al sector sur. Yo creo que estamos en eso. Que estamos vinculando ahora con una junta de vecinos. Donde la presidenta, que olvidé el nombre, pero... Es de origen peruano. Empieza a haber una relación. Hay esta relación con los liceos. Y nosotros mismos, con los vecinos, hemos ampliado una red. Que va más allá del vecino, como te comentaba antes. Va más allá del vecino directo. O sea, ahora... Los vecinos que son de Brasil. Las radios comunitarias también. Hemos tenido mucho acercamiento a las radios comunitarias. Y también ha sido un proceso crítico. Ha sido un proceso como... Ha sido un proceso crítico. Ha sido un proceso de decir... La cultura comunitaria es esto. No cualquier cosa. O sea, no es que sea esto único. Es amplio. Pero hay cosas... A veces se aplican elementos de los... Como te comentaba antes, se aplican significados de conveniencia. Se distorsiona la verdadera definición de un término. Y yo creo que esto ha servido a reeducarnos también. A autoeducarnos también. A volver a pensar que estábamos muy submotivos. O muy sumidos a un sistema que nos estaba llevando a la corriente. Y que no estábamos cuestionando, nuevamente, cómo abordar esta pretensión. Y creo que eso... Para mí ha sido importante.

Entrevistador: La siguiente pregunta toma uno de los conceptos fuertes que yo trabajo. Que es gentrificación. Como lo hablábamos antes, como un factor de gentrificación. Se define de forma básica. Entidades, que sea una persona o personas o entidades de lo que sea. Con muchos recursos, mucho dinero. Que entran al barrio. Tienen mayores poderes positivos. El precio del suelo sube. Y todos los demás precios suben. Por lo tanto, la gente ya no puede costear vivir acá. Se tiene que ir como tal. Y la pregunta dice. La gentrificación, esta misma. ¿Ha impactado la comunidad que conocía? ¿Tiene alguna historia de cómo ha afectado estos cambios a los vecinos del barrio? O, como es más reciente usted. ¿Ha escuchado historias de vecinos qué les ha afectado? ¿O en el teatro se ha hablado sobre la gentrificación?

F: Yo no he escuchado. Claro, porque por ejemplo. No sé si me equivoco. Pero yo creo que. El barrio Italia tuvo una transformación muy brutal. En un momento. Que incluso que. Los mueblistas que eran reconocidísimos. Era casi una cosa patrimonial. Fue botada a la basura. Por una nueva bola de diseñadores. Y de cosas. De una. Como. De un mal gusto. Porque es. Sobre lo que es el diseño. Un mal gusto horrible. O sea. Ahí hubo una transformación. Bastante. Lamentable. Porque no era propietario. Pero se perdió la identidad. O sea. Aquí no pasa nada. Aquí no he visto que pase eso. Nosotros podemos identificar que sí. Este barrio tiene mucha historia. Hoy día mismo el “L” me comentaba. Que aquí vivió Gennaro Preto. En este barrio. Y que han vivido muchos. Y que sí efectivamente en Santo Domingo. Hay un colegio. Donde se desplazó una casa. Se cayó con un teléfono y se echó para atrás. Y ahora hay una plaza. Que había sido la casa de un escritor. También olvido el nombre. De Santo Domingo llegando a Chacabuco por ahí. Entonces. Hay elementos que se van. Que van cambiando. Por suerte. Como no han considerado un barrio patrimonial. No han tirado ese nivel. De edificio asqueroso. Que acumulan gente. Pero que se pierde. La vida del barrio. Porque son vecinos. Que se suben a un ascensor. Llegan a un piso, se salen del ascensor. Y se embuten en su departamento. Y no conviven. No tienen una vida en común. Con los otros vecinos. Son espacios que. Que no están pensados. Para una relación. Están pensados para embutir gente. Para embutir. Almas. Y que salgan a trabajar. Y vuelvan del trabajo. Entonces ese elemento. Que por necesidad hay que hacerlo. Tampoco uno puede. Cuestionar la necesidad. De que los sueldos en Chile. No alcancen para. Vivir con dignidad. Que tengamos que acceder a viviendas que no son. Que son para producir. Que son. Para tener menos. Y producir más. Entonces. Y yo lo digo en una crítica. Lo digo en una crítica con la actualidad. Porque uno conoce. Escasamente. La villa portales. Y lo poco que uno ha podido enterarse. Con la villa portales. Es que eran viviendas sociales. De un Chile que pensaba en la calidad de los trabajadores. Que pensaba en la calidad de los trabajadores. O sea no tiene que ver con la expresión de clase. Tiene que ver con una mirada. Tan depredadora sobre la... Sobre el cotidiano. Sobre la vida de la gente. Que nos tiene reflexivo. Frente a eso. Entonces. Por suerte. Volviendo. Volviendo al tema. Por suerte no ha habido. Ese. Hay algunos edificios de esas características. Pero por suerte se frenó. Entonces. No ha logrado cambiar. Y por suerte también. Lo que uno se da cuenta. Es que aquí la gente que habita. Habita una casa que ya existe. Lamentablemente hay mucho incendio. Lamentablemente en Chile. Se

considera que el patrimonio son las fachadas. Como si en la. Vida interior de una vivienda. No hubiera patrimonio. Solo las fachadas. Y lamentablemente también. Ha habido deterioro. Por los materiales de adobe. Que yo recuerdo que para el terremoto del 2010. Se cayeron varias casas. Porque me contabas. Las temblores. Lo dijo el “L”. Que no vivió acá. Pero vivió acá. Es que él una vez. Escuchó hablar de que eran casas pareadas. O viviendas pareadas. Porque los temblores. Se movían todas juntas. Me parece que a pesar de que los materiales eran de adobe, estos se juntaban. Como que se apañaban. Cuando empiezan a sacar una casa. Del lado de la otra. Se iban desplomando. Y claro. Son materiales que tienen una vida. Pero por suerte. Se han salvado. Harto. Y llega gente a habitar. Casas que ya tienen esa historia. Casas que tienen esa carga. De alguna manera. Casas que tienen ese patrimonio. Entonces es importante. Pensar que los barrios. O cascos antiguos. O los barrios patrimoniales. No se echan abajo. Para reedificar. Perdiendo la memoria. Y creo que es un elemento importante. La gente que llega para acá. Amplio que sea. Desde migrantes. O gente con escasos recursos. Que tiene que dividir casas. Y convertir. Cada habitación. En un departamento. Igual está habitando. Un espacio que. Que tiene un estoque. Y también lo otro. Los que llegan a una casa. Nuestra casa por ejemplo. Estaba dividida en tres. Pero igual son grandes. Pero antes eran las tres casas contiguas. De los tres vecinos que te mencioné. Cuando esto se construyó. Fue una sola casa. Probablemente era una familia grande. Y creo que el mapa. Que nos mostró el vecino decía 1897. Finales del siglo XIX. Entonces son casas súper antiguas. Y la dueña de esa casa. Que vive en Mata. En este barrio. Se la han querido comprar varias veces. Para edificar. Y se opone. Eso hace que se mantenga. Una lógica. Que no sé si salva tanto la memoria. Pero al menos. Mantiene. Mantiene una estructura. Una forma de vivir. Una forma de relacionarse. Yo creo. No sé si me equivoco. No estoy seguro. Pero sé que es múltiple. Es muy diversa. Yo creo que. Claro. Han ido. Llegando distintos migrantes. De distintos lados. Pero yo creo que siempre fue un barrio de migrantes. O sea no sé siempre. Pero yo creo que lleva mucho tiempo siendo un barrio de migrantes. Por lo que yo he investigado. Porque está la migración. Acá hubo mucho campo-ciudad. Y me contó algo muy interesante. Que fue “L”. Y el otro día el señor “M”. Creo que fue “L”. Que yo no sabía. Pero me llamó la atención. Que cuando volvieron los exiliados. Fue otro como por así decir la migración. Porque traían la cultura de afuera. La cultura londinense, rusa, etc. Y con todo lo que llegaron. Como que llegaron también a recoger un barrio. En el cual en ese momento en Chile. Estaba envuelto

en dictadura. Muy empacado. Y también yo he visto que. Hay gente muy antigua también. Y eso también hace que se mantenga. Como la memoria. Y ese elemento es interesante. Porque el mismo “L”. O el “M”. Que ha vivido toda la vida acá. Conocen la historia del barrio. Al revés y al derecho. Y también gente que es más nueva. Que vuelve más nueva acá. Entonces yo creo que es muy amplio. Como hablábamos antes. Está La Nave. Que es un lugar como de élite. Que hacen cosas culturales. Pero muy élite. Y no se vincula tanto. Es como un murallón. Hay museos. Hay una cantidad de museos. Impresionantes. Está el museo de talleres. Está el museo del sonido. Y así sucesivamente. Hay una parte que es gastronómica. Muy fuerte. Están las plazas también. Pero también están. Como decíamos antes. Los migrantes. Obreros. Gente del área intelectual. Gente del área artística. Y así sucesivamente. Entonces es muy amplio. Y eso es interesante.

Entrevistador: La otra pregunta es. ¿Cómo han observado la influencia de la población migrante? En barrio Yungay. A lo largo de los años. Según su perspectiva. ¿Esta influencia ha impactado la misma identidad cultural?

F: Ahora mencioné algo que es sumamente importante. Que los migrantes han impactado la identidad cultural. Con los años. Si, de todas maneras. De todas maneras. Yo creo que una confluencia. De identidad. Tiene que impactar. Yo creo que ha sido así. Como te comentaba antes. Da la sensación de que fuera más hermético todo. Pero igual siempre hay una relación. Siempre hay una relación. A veces laboral. A veces de otras características. Pero siempre. Yo creo que impacta de todas maneras.

Entrevistador: Hay barrios que son muy marcados. Por esta misma identidad cultural. Por ejemplo, yo he visto en fotografía. He visto varios mapas del barrio. Donde parte de la residencia peruana. Se aloja en una zona específica de Yungay. Hay otra parte donde solo colombianos se alojan en una zona muy específica de Yungay. Más al sur. ¿Se siente ahí un identidad cultural cambiante? ¿Se siente que una vez que uno llega al sitio donde se aloja gente de distintas nacionalidades cambia la cultura como tal? Por ejemplo, hay música en las calles. Se nota la gente diferente. Los locales de comida. Sé que en muchos locales de acá hay negocios que también pertenecen a migrantes.

F: Sí. Se nota. Tal vez tenés razón de que es por sectores también. El hecho de salir a cocinar a la calle por ejemplo. Es una cosa que los chilenos no hacemos mucho. Es más de los migrantes. De apropiarse de la vereda para cocinar. La música también. La música fuerte. Otro día paseaba con el “L”. Porque me di una vuelta por el bar. Y se notó el sitio por ejemplo donde estaba la comida colombiana. Estaban los colombianos con la música a todo volumen. Pero era parte de su cultura. Su cultura era el baile. Tenían que estar ahí con su música.

Entrevistador: En su trayectoria. Como profesor. O el rubro que haya empezado. En cualquier momento de su vida. Producto de los cambios culturales y socioeconómicos. Que ha vivido el barrio: ¿Ha notado un impacto directo en lo que es la música, en lo que es la cultura u otra expresión artística acá en el barrio?

F: Yo lo que he notado es que los chilenos somos buenos para adoptar culturas ajenas. He visto que. Se ha adoptado mucho. Un periodo que yo veía mucho. Capoeira. Ya no veo. Interesante ese fenómeno. Yo creo que no sé. Si alguien lo ha analizado bien. Que nosotros los chilenos. Incorporamos la cultura ajena. La hacemos dogmáticamente. Entonces aparecen. Los bailes afro. Peruanos. O afrodescendientes. Y el chileno dogmáticamente. Lo termina haciendo a la perfección. Yo he visto que eso sí. Con el tiempo se ha ido. Por ejemplo me da la sensación. Y me puedo equivocar. Porque no tengo la capacidad de analizar algo así. Sí toma elementos. Pero los resignifica. O les da una nueva estética por ejemplo. Y las estéticas crean algo. A partir de lo que. De lo que se dejan influir. O son. Más que influir. Se nutren de eso más bien dicho. Para decirlo de manera más correcta. Y de eso que se nutren crean algo. Me da la sensación. Pero. Es interesante pensar. Que nuestra cultura siempre está. Imitando. Siempre imitaron a los franceses. Siempre imitaron a los españoles. A los ingleses. Siempre imitaron a los gringos. Y de repente cuando van cambiando los gustos. Empiezan a imitar. Imitan la salsa. Y muy dramático. Y claro yo creo que sí. Hubo una época que cuando se puso de moda Costa Rica. Apareció una cantidad de bandas. De música. De música como gitana. Y qué interesante. Porque son. Por ejemplo. Voy a hacer una reflexión. Capaz que caiga mal lo que voy a decir. Pero por ejemplo me pasa. Que el “L”. Toma elementos de afuera. Y su música los mezcla. Y no los mezcla como si fuera una mazamorra. Pone

elementos. De luz. Pone elementos de la música latina. Pone elementos del country. Pone elementos de la cueca. Y los pone en una canción. Pone cosas punk. Pero extrañamente. Logra fusionar. Y tú lo veís, sigue siendo el “L”. No es un músico chileno haciendo punk. No es un músico chileno haciendo metal. No es un músico chileno haciendo música andina. Se me ocurrió ahora. Pensando en esto. Y yo creo que es claro. Que eso uno lo ve. En el paisaje cotidiano. Lo ve. Sí. Se ve. Hubo una época que se veía hartos blues. En la plaza Brasil. Y hemos dejado de ver. Era bonito. Porque a mí me gusta el blues. Y claro. Hubo un periodo que también se veía más. El baile en la plaza Brasil. Y se ha dejado de ver. Pero yo creo que eso. Eso ha sido un elemento que ha cambiado. Que se van incorporando. Todo grupo. Que parece que fueran talleres. Pero ahí me ignoro. Porque no me he metido nunca.

Entrevistador: La última pregunta dice... Yo también aparte de este trabajo. Voy a hacer trabajos de comparación de imágenes. Y etnografía. Voy a observar lugares. Esta pregunta dice. ¿Qué sitios específicos del barrio Yungay se han visto más afectados por la gentrificación? ¿Hay sitios que a ustedes les genera un repudio, le genera un desagrado porque ya no son lo que eran? y al contrario ¿Hay otros sitios donde se le genere comodidad o se sienta más afable?

F: Por otros sitios específicos. Más que comodidad. Por ejemplo. Han habido hartos problemas de. ¿Cómo se dice? Cuando desarmaban a las casas que hay. Por la descomodidad. ¿Algo más? No sé. Ahora sí. Hay hartos problemas de narcotráfico. Ahí en Martínez de Rosa. Hay un gasfiter del que nos ha hecho hartas pegas a nosotros, y nos cuesta que él no se meta en la casa como después de las 7 de la noche, o trata de llegar a las 8 máximo, así, de los trabajos. Ahí es bravo, ¿no? Unos vecinos una vez le quemaron un auto también, por ejemplo, así, como que ha habido hartos... O sea, hay sectores que son bravos, y es bien divertido porque pasa una cuadra y cambia, puede cambiar una realidad. Y hace, bueno, ahora está el presidente, así que ahora todo ese sector ya no pasa nada, pero que también había focos de narcotráfico ahí. Y yo creo que, más que desagrado, yo creo que lo que uno siente no es desagrado, porque no es un desagrado a la diferencia, sino que es como la disputa del territorio con el narcotráfico yo creo que es compleja porque ahí no respetan nada, no respetan una vía comunitaria, por ejemplo, o una red de vecinos no se respeta, se trata de desplazar

para ocupar el espacio. Yo creo que, en el fondo, lo más cercano para nosotros es eso. Lo otro que nos pasó una vez, que vimos, estábamos terminando la pandemia, yo creo, ya había terminado, había terminado recién, y vimos a dos mujeres con emigrantes, y una más maseteada y una más flaquita, y la flaquita venía muerta, claramente no era alcohol, se notaba que no era efecto de alcohol, que parecía una droga. Y la otra no la podía en pie, y venía con dos niños que lloraban. Entonces, salimos, pero no podíamos ni siquiera llevarla, tampoco sabíamos dónde llevarla, entonces la que estaba lúcida nos daba indicaciones. Apareció otro y dijo, ah, esta es la mujer de tal. Y se conocían, pero los niños no querían ir donde el papá, y no había dónde llevarlos. Y llegó una última persona, de no sé qué, y se querían llevar a la cabra, luego llegó una amiga, y daba la sensación de que... daba la sensación por una información que nadie la dice, pero que en el fondo nos va identificando que había prostituciones. Y claro, y finalmente llevamos al niño con la amiga, a la que venía casi muerta últimamente, la llevaron, cuidada por la otra amiga, y la que llegó se preocupó de los niños. Y la llevamos a la casa del papá, que era en un pasaje por... Chacabuco parece que era. Y el gallo gritaba desde afuera, y los niños estaban muertos de susto, y no querían ver al papá, y el papá parece que se había apuñalado la pierna en un arrebato de celos, y... Y después nos supimos mucho más que eso, tampoco teníamos muchos elementos que... Entonces te vas dando cuenta que hay submundos también en el barrio, de harta miseria, y que después vais dos casas más allá, y te das cuenta de que no, que no pasa, que puede vivir un amigo, que tiene una vida sana, no sé, por decir cualquier cosa, por inventar... Entonces, y ahí es fuerte porque... Da impotencia, porque no sabés qué hacer, porque ese weon que va... Bueno, no sé, en realidad al final tuvimos que desprendernos de esa situación, y al final la señora, la mujer en el fondo, quedó como si nada... Y nosotros no pudimos seguir involucrándonos más, porque involucrarnos más podía ser también riesgoso, y... Y en el fondo... También nosotros vamos a comer ahí, ahí también hay hartos narcotráficos, Monedas como la altura de Libertad, por ejemplo, y eso queda a dos cuadras del 9, y te vas dando cuenta de... Pero también está la panadería al lado, que no pasa nada, hay una panadería que es súper famosa, entonces, no sé si... Y ahora, claro, escuchando al "L", que es antiguo en el barrio, él siempre contaba que el barrio siempre tuvo esa diversidad, siempre hubo barrios rojos, siempre hubo prostitución, y siempre estuvieron los cuicos, por decirlo de alguna manera burda, pero siempre hubo como una clase acomodada, que son las que dejaron estos tremendos palacetes que hay aquí en el

barrio, que está el Palacio... ¿Alambucia? El Palacio de Alambucia. O estos palacetes, o la calle Bulne, o la calle, no sé, por donde está Cafarena, que hay... Entonces, al parecer, siempre fue así, fue una realidad súper constante en el barrio. O sea, yo no sé, claro, tal vez se va reemplazando, pero no sé si cambia con la gentrificación. Bueno, hubo una... Bueno, ahí, en la plaza que está al lado del Museo de la Memoria, creo que hubo un asesinato bien brutal de una niña, hubo una violación bien brutal de una niña hace un tiempo atrás, hubo una marcha feminista fuera de la casa del presidente, y creo que terminaron todas con represión, que fue más lamentable todavía. O sea, la irracionalidad de la represión en casos de denuncias, termina siendo... Entonces, muchas veces hay cosas que uno no entiende realmente, como una forma de operar de la represión en un gobierno que no debiera, que no debiera generar eso. Entonces, en algún momento se habló de un barrio... Antes de que llegara Boric, se habló de un barrio abandonado. Y yo me acuerdo que al cabo de una semana y tanto, se hablaba de un barrio turístico, y después de la semana era un barrio abandonado, me acuerdo, en las mismas noticias. Chile es un país muy raro, Chile es un país muy raro, sobre todo con respecto a las noticias, a la televisión y todo eso. Yo creo que eso... No sé si se cambió con la gentrificación, pero sí, más que incómodo para volver a reforzar esa idea, hay sectores que están como tomados por... Yo creo que el elemento narcotráfico es más decisivo. Y voy a añadir, que no sé si corresponde a la pregunta, yo creo que la vía comunitaria es la que finalmente de soluciones... No es la represión, porque pueden hacer redadas o desalojar casas 20.000 veces, entonces eso vuelve. Es la vía comunitaria la que desplaza finalmente ese elemento negativo de los espacios. Hay espacios que ya no se puede, ya. Pero yo creo que en estos espacios todavía se puede.

Entrevistador: Entiendo. Y bueno, la última pregunta, esa forma de recomendación, considerando su experiencia y visión de la sociedad. Si otra persona reside usted en el barrio, ¿cree que podrían aportar perspectivas o datos adicionales para enriquecerle este trabajo de tesis?

F: ¿Cómo recomendación? Eso... Es que habla con el Mico. Es M-I-C-O. No es Nico, de Nicolás. Mico. No sé si es un nombre real, pero es un muralista del barrio que trabaja con nosotros en novedades. Es mayor que nosotros. Pero también trabaja en la acción territorial

yungay. Y también trabaja con la iglesia de San Saturnino. Está como vinculado al muralismo. Tengo entendido que de esa perspectiva como más cercana a la teología de la liberación o cosas así. Como más de la izquierda cristiana. No sé específicamente, pero yo creo que debe saber hartito. El “M”... Bueno, todos tenemos su contacto. El “L” tiene su contacto. Le podemos preguntar primero si se puede. Y yo creo que él tiene otra visión. Él vive ya para libertad hacia el sector norte. Y conoce el barrio también. Lo conoce súper bien. Lo conoce de base. Tiene un conocimiento de base. De base territorial. Aparte, de hecho, el moral es bastante emblemático en el barrio. El moral de Puente Bulne. Ese del asesinato del padre... de un cura francés. Creo que francés, no sé. Que mataron a los milicos en dictadura. Luis Joel. Mataron a otra gente también. Pero en ese caso... El Mico yo creo que es importante. Que puede saber cosas que no sepa uno solo. Porque tal vez la “MM” puede decir algo. Puede decir cosas similares a las que te comenté yo. A lo mejor Ana Paula, que es la mexicana. Porque ella tiene una visión distinta. Tiene la visión desde los migrantes. Ella trabaja como un migrante. Entonces, esa visión nosotros no la tenemos tan adentro. Nosotros tenemos como una mirada de vecino. Pero no desde el migrante. Tal vez ellos dos pueden ser... Bueno, la Paulina. Que es una vecina de Atenas. También podría servir. Yo creo que casi todos los del Consejo. Casi todos los del Consejo. Y tal vez los vecinos directos que uno tiene. Tal vez Emanuel, que vive a dos casas nuestras. Tal vez entre... En la Plaza Yungay, un caballero que... Que tiene un local de picadas. Tal vez a él también se le puede preguntar. Porque tiene que trabajar toda la vida ahí en el barrio. Yo creo que eso sería.

Entrevistador: Por mi parte sería excelente. Si después le puedes hablar a Mico y me das su contacto también. También me interesa mucho la voz de la persona que es migrante de México. Porque necesito tomar esa voz y esa experiencia. Porque mi tesis habla sobre los migrantes. Y no dejar fuera personas que son migrantes.

F: A lo mejor ella te puede dar otros contactos. A lo mejor la señora de la junta de vecinos. Ahí podés tener una entrada. Hay una junta de vecinos que queda por Moneda. Uno o dos cuadras más abajo del Novedades. Hay un restaurante que se llama Chamas. Y ese es como un punto de referencia. Y hay una pica que queda más arriba. Que es como un restaurante

antiguo también del barrio. Ahí también nos vamos a poder preguntar a la señora. No sé cómo se llama el restaurante.

Entrevistador: ¿Pero es la junta de vecinos está cerca del metro?

F: No. No, no es esa. Es por Moneda. Debe ser como a esta altura por moneda. Y hay unas canchas de fútbol. O de básquetbol. Eso yo creo que te puedo decir.

Entrevistador: Pero bueno, por mi parte excelente, fueron todas las preguntas. Gracias por participar.

ENTREVISTA 4

Entrevistador: Bueno, la primera pregunta de la entrevista es: ¿desde cuándo eres residente en Barrio Yungay? y ¿cómo era el barrio en los primeros años de residencia en él?

MM: 2004, a mi parecer, tranquilo, caminaba tranquila por la noche, cultural, siempre ha sido muy cultural. De hecho estaba, bueno, Brasil, Cuming, había muchos locales que ahora ya no existen, como el Naitun, el Sindicato de Arte, el Galpón Víctor Jara, mucha vida cultural. Llevo un lugar con harta vida cultural como ahora, y en cuanto a migración, era harta migración peruana, boliviana, esa era más la migración que había en ese entonces acá en el barrio. Peruana boliviana, y el peligro que había en ese entonces, en aquellos años me acuerdo, que eran los punkies o los grupos nazis del barrio. Había hartos grupos nazi, de hecho hay una casona acá en Agustina, con esta calle, ¿cómo se llama? Sin Fuego? Sin Fuego. Sí, ahí había una casona, funcionaba un grupo nazi, peleaban con los panquis, afuera del Galpón Víctor Jara, harta pelea en la Plaza Brasil en las noches. Pero ha sido un barrio muy vivo, cuando llego acá justo en una etapa de juventud, un barrio bonito, siempre he encontrado que es un barrio bonito, a pesar de toda su diversidad que tiene. Eso, y los peruanos se dedicaban a abrir sus negocios, y todavía existen muchos, trabajando hartos, con esos recuerdos tengo hasta aquella época.

Entrevistador: Otra de las preguntas dice, a medida que ha pasado el tiempo, ¿cómo has visto evolucionar el barrio? ¿Puedes mencionar los cambios más notables?

MM: Cambios notables del barrio, es que mucha casona se convirtió en espacios culturales, desaparecieron algunos pero salieron muchísimos. Comenzó fuerte la organización de protección y cuidados del barrio, harta llegada de artistas, después con el tema de la pandemia y todo, luego los colombianos, venezolanos, dominicanos y también peruanos, que se comenzó a transformar en un barrio en un momento muy inseguro, en un sector que era bastante tranquilo del barrio, que el barrio de a poquito con la llegada del presidente, y la alcaldesa comunista, en sí el barrio comenzó a ser intervenido por la mayor cantidad de casas ocupadas por migrantes, eran muchos migrantes, el tráfico y las tomas, pero en sí, eso complicó el barrio, creo que ahora está más tranquilo, hubo un tiempo que estuvo complicado, creo que ha bajado el nivel de delincuencia acá en el barrio, porque se ha ido limpiando, porque hay más seguridad, estas autoridades en el epicentro del turismo, porque igual se vino al barrio Yungay a la parte más turística de nuestro barrio, pero sí lo que es bonito de aquí con los años, algo que yo he ido viendo, porque también me he ido involucrando más con el barrio, es la cantidad de agrupaciones sociales, culturales, artísticas que existen en el territorio, eso es bien llamativo, ya que tú caminas por Yungay y lo más seguro que cada cuadra existe alguna casa de algún artista, o sea, una galería de arte y no sabes que es una galería de arte, porque muchas veces la arquitectura de ciertos lugares, de casas restauradas por gente que llega al barrio, son de verdad lugares maravillosos para habitar, creo que eso es lo interesante, con lo poco parecido a Balbo.

Entrevistador: Entiendo, otra de las preguntas, bueno, un concepto clave que yo trabajo en la investigación que es gentrificación, la gentrificación ha impactado en la comunidad que conocías o que conoces ahora, ¿tienes alguna historia de cómo ha afectado estos cambios a los vecinos del barrio?

MM: Bueno, una vez se puede ver que las casas donde se arrendan piezas, llega mucha gente, están muy hacinados, el hacinamiento trae más basura, el mismo tema de los cortes eléctricos, que en una casa donde viven no sé cuántas familias, ahora pueden vivir muchas familias, eso

hace que el consumo de electricidad aumente, al ser un barrio tan antiguo no tiene los sistemas adecuados de la época para recibir, para generar tanto voltaje de luz, los cortes se producen porque no hay mantención, la basura, como esas cosas veo que pueden generar problemas, y también que la vida al vivir hacinado, la vida termina siendo en la calle, entonces el tema de la calle es preocupante por varias razones, una porque tu escenario de carrete se transforma en la vereda, entonces grupos se ponen a celebrar fiestas o cumpleaños en la vereda con la música, todo lo que da, con niños jugando en la calle, porque bueno es lógico no tener el espacio entre una casa, tienes que salir a la calle, y eso a veces es un poco complicado también para la tranquilidad, de la gente que está acostumbrada a vivir y no sé, un día domingo quiere dormir una siesta, y no puedes ni cagando porque el vecino te tiene el palante a todo lo que da al lado de tu casa, o en la ventana de tu casa, el ruido, las noches, esas cosas son las complejas cuando hay mucha gente en un mismo espacio, los espacios comunes se olvidan y las otras culturas que vienen, de países donde la fiesta es 24-7, el chileno no tiene fiesta 24-7, entonces hay gente que tampoco se ubica en mi cultura, no ve que está en otra cultura o en otro país, eso también es complejo, cómo convivimos y logramos entender y respetar nuestros horarios, nuestros tiempos, eso más que nada.

Entrevistador: La siguiente pregunta viene de la mano de, claro, la palabra más importante, dijiste cultura como tal, crees que la identidad cultural del barrio haya cambiado con los años?

MM: Creo que los contextos sociales son diferentes, porque obviamente si uno ve el barrio Yungay, el primer barrio que se forma de Chile, formado por el Círculo Español, te puedo mostrar un par de casas, la casa del profesor no te la mostré, esa es la de los Wilmont, tenemos Palacio Álamo, claramente el Círculo Español era otro contexto, las carrozas que había, las casas, estamos en otra época del barrio. Creo que se van transformando, porque todo va teniendo un cambio, obviamente yo llegué hace 20 años y había un movimiento muy fuerte, social, bohemio, cultural en el barrio Yungay, yo venía de un barrio muy distinto, yo venía de una población, a mí me encantaba el barrio, el barrio yo lo encontraba lo más entretenido, pero tenía otra amiga, que le tocó el otro lado, ella venía de Las Condes, yo venía del barrio Yungay y ella me lloraba porque la gente era fea, y yo que venía de población, encontraba

que la gente era más encachada, distinta mirada, y obvio que cambia, pero creo que la identidad del barrio es un barrio artístico con un movimiento fuerte en distintas expresiones, tanto desde lo social, político, cultural, comercial, y que mantiene el barrio vivo son sus monumentos, los monumentos, lo patrimonial, estos palacios que quedan, estas casonas, ser un barrio bien interesante y que prestan un servicio increíble, sobre todo para la gente que quiere construir cosas ahí, que no te lo da un barrio de casas chicas, un sector como Estación Central que está tapado en departamentos, ¿Eso? ¿Respondí la pregunta o no? ¿Me fui por las ramas?

Entrevistador: No, si se respondió como tal, se entendió perfectamente, la otra pregunta también tiene que ver con esto, se dice, ¿Cómo ha observado la influencia de la población migrante en Barrio Yungay a lo largo de los años? ¿Según su perspectiva, esta influencia ha impactado en lo que es esta misma identidad cultural?

MM: A ver, si yo lo veo desde el lado de las escuelas públicas, creo que ahí se nota mucho más, hay un fenómeno, no sé si es un fenómeno o no sé qué pasa, pero se titula Escuelas Públicas de Santiago, antiguamente eran escuelas emblemáticas, escuelas donde pasaban, donde de ahí salen grandes personajes de la historia, y ahora nos encontramos con las escuelas públicas o escuelas emblemáticas del barrio, porque el barrio tiene muchos colegios, tiene 2, 3, 5 alumnos chilenos, y que ya la manera de los cabros de estas escuelas hablar o ver ciertas cosas, hay una multiculturalidad que antes no se, porque yo estudié en Escuela Pública de Santiago Centro, y no tuve ningún compañero negro, y ahora está lleno de haitianos, venezolanos, peruanos, y eso ha hecho también que las fiestas patrias muchas veces sean fiestas latinoamericanas, en muchos de los colegios, se transforma ya no solo la Isla de Pascua, la Huaracha, la Cueca, sino que también esto hace que se compacte con Latinoamérica, y los bailes sean distintos, o las comidas, se conocen más tipos de otras culturas, de otras maneras de vivir, de otro, de repente los cabros tienen una jerga que uno no logra identificar muchas veces, porque vienen de otros países, esa jerga y los cabros las adoptan como propias, y creo que ahí se puede ver más el impacto, y en cuanto a los vecinos, nosotros convivimos con nuestros vecinos peruanos, más que nada, venezolanos no tenemos muchas juntas, son más herméticos, no se mezclan mucho, tienen un par de negocios, que no

les compro porque venden muy caros, así pelando, pero a ver, ¿en qué puedo darme cuenta de que ha cambiado el barrio? es lo que yo te decía, en el que de repente caminar por el barrio y tener a gente haciendo veredas, o el carrete en la vereda, el parlante en la vereda, el copete, todo el lugar lleno de cabros chicos, que te decís, pobre, pobre niño, ¿por qué tiene que estar ahí? eso es un poco incómodo, porque el peruano no va a chupar, siempre lo veía en el barrio, igual que el chileno, pero no era tan invasivo como esta otra cultura, era más pachanguera, y en las comidas, de todas maneras, hay hartos local que te vende panchos, o te vende arepas, cosas que acá nosotros no comíamos y ahora se comen, los chinos también, hay hartos chinos, hay hartos chinos, pero el chino no se mezcla para nada con el chileno, y qué es lo bueno, que antiguamente venían las fiestas patrias y uno se urgía o angustiaba de que se iban a cerrar los lugares, que era feriado legal, pero esto también ha ayudado un montón de que si es primero de enero, y necesitáis comprar algo, vais al mall chino, o ir al negocio de los peruanos. Sí, eso no sé si responde a tu pregunta.

Entrevistador: Sí, la responde. La siguiente pregunta, desde su trayectoria como vecina del sector, producto de los múltiples cambios culturales y socioeconómicos que ha vivido el barrio, ¿Usted ha notado algún impacto en la música y en las artes locales o en los eventos que se hacen en el sector? ¿Puede dar ejemplos de cómo esto ha influido en su día a día?

MM: El impacto de la música, sí. Creo que en la primavera en el barrio, porque yo creo que ahí es donde suceden más cosas, más que en invierno. En invierno está todo más cerradito, más adentro por el frío y eso, pero en primavera se toma uno más las calles, primavera, verano. Y creo que Yungay tiene eso de tener mucha actividad social, cultura en la calle, o sea, los cuequeros, los tangos, la cumbia, en calle la música, escenarios, conciertos, desfiles. Cada vez como que ha ido teniendo más actividad cultural con los años, como que cada vez hay más actividad cultural, más colores en las calles. Pero también hay que decirlo, todo eso se da mucho en un sector que busca más potenciar el turismo que la vida barrial. Entonces, si bien uno ve mucho más, no es tampoco algo que invite a los grupos migrantes del barrio a ser parte de eso. No sé si me explico bien. Si bien el impacto es alto, es positivo, no es tampoco algo que incluya a todos. Pero es bacán y es bonito. Creo que el teatro está

trabajando un poco más eso, tratando de atraer un poco más a estos vecinos que están más alejados. Eso, no sé si te sirve.

Entrevistador: Sí. La otra pregunta es... yo también voy a hacer trabajo de análisis de paisaje, análisis de imagen, y a estos sitios en específico lograr sacar fotos y compararlas con otras. Por eso la pregunta dice, ¿Qué sitios específicos del barrio Nyungay creen que se han visto más afectados por la gentrificación? O sea, ¿hay sitios en específico que le generan repudio, o que los odies, o hay otros sitios donde, al contrario, te genera calma o te genera agusticidad?

MM: O sea, sitios del barrio que son maravillosos, tenéis desde esta rotonda y qué sé yo. Mira, los lugares bonitos de Yungay, turísticos, son desde la plaza Yungay que tenéis la iglesia de San Saturnino, en la plaza Yungay. Ahí después tú tienes el circuito de los murales, también cerca de la plaza Yungay hay alto mural. Desde ahí a las calles. Está el metro, está Cuming, está Santo Domingo, que es un espacio muy turístico, bonito por la construcción. Bulnes, Turístico, García Reyes, Cueto, Esperanza, Libertad, Sotomayor, Maipú. En Maipú está todo lo que es Gárgola, está el circuito de Huérfano, donde vive el Presi. Es como todo el sector bonito, patrimonial, del barrio, donde uno puede ver palacios, también tenís los circuitos de los museos, museo-taller maravilloso, que está la peluquería francesa, está el Café Cité, está La Nave, que es increíble ese centro de danza, museo de la educación, museo de la memoria, museo de sonido, el teatro. Entonces el circuito que es como lindo, bello, precioso. El teatro novedades. También tenís Herrera, que está de espacio recuperado, que también es muy bonito ese espacio levantado, recuperado. La calle Lucrecia Valdés, que es como la calle más... donde se graba hartito comercial, harta cosa. El sector es lindo del barrio. Bonito, turístico, más bien protegido. Y tenís el otro sector, que no es para nada un sector que yo pueda llegar a repudiar o algo, pero es un sector tremendamente penoso, que es San Pablo Martínez de Rosa, Andes, de San Pablo hacia Mapocho, que es un sector de casonas grandes, construcciones maravillosas que podés encontrar ahí, que han sido tomadas. Y el narcotráfico es súper heavy. Entonces el nivel de hacinamiento, de pobreza, de gárgolas, de drogas, que se encuentra ahí, es un espacio más complejo para caminar. Si vas a caminar, no vas a andar vendiéndola y a andar muy top, porque te van a cogotear. Ese sector es bien, bien,

bien peligroso de lo que tiene que ver el barrio, desde ahí hasta Mapocho. Y es más que nada por la cantidad de casas tomadas por el narcotráfico. Más que nada eso.

Entrevistador: Entiendo. Y la pregunta se respondió perfecto. Y la última de la entrevista es una pregunta recomendación. Considerando tu experiencia y visión de la zona, ¿qué otras personas residentes del barrio crees que podrían aportar perspectivas o datos adicionales para enriquecer este trabajo de tesis?

MM: Creo que podría...”A”, que vive en un cité, que creo que eso también es importante, que el barrio todavía tiene cité y esté súper bien cuidado y mantenido. Que también te hablan de una vida en comunidad, de un espacio en común que los vecinos cuidan. Creo que la gente que queremos el barrio, que somos muchas, mucha gente que quiere el barrio y le gusta la vida de este barrio, eso yo creo que el “A” del cité sería un buen referente para hablar sobre el barrio.

Entrevistador: Excelente. Esas serían todas las preguntas.

ENTREVISTA 5

Entrevistador: La primera pregunta dice, ¿desde cuándo es residente en Barrio Yungay? y ¿cómo era el barrio los primeros años cuando llegó a él, de residencia en él?

A: A ver, yo hace alrededor de 27 años que estoy acá en el barrio y el barrio no tenía tantos edificios como lo tiene ahora, era más seguro, mucho más seguro el problema ahora es que hay mucha delincuencia pero no solamente en este barrio, sino que en todo Chile creo que ese es un tema fundamental y había migrantes, pero no tanto como hay ahora.

Entrevistador: ¿Cómo era el barrio en estructura o en las casas? ¿Eran casas de fachada completa como se ven ahora?

A: Sí, era fachada continua, ya no existían las casas individuales sino que era fachada continua y es una de las características que tiene este barrio ya que había gente que tenía mucha plata y gente que era clase media y otra clase baja y convivíamos súper bien entre todos.

Entrevistador: Supe también que muchas de las casas de aquí de fachada completa antes tenían segundo piso, pero al producto del terremoto que afectó bastante al barrio en cuestión el segundo piso desapareció y hubieron otras casas que como tenían diversas fallencias por el terremoto ya se estaban semi derrumbando y las compraron ciertas particulares.

A: Sí, sobre todo en la calle Santo Domingo se cayeron los segundos pisos de las casas y efectivamente quedó la gente con un solo piso, ya los que alcanzaron a tener casas que se les mantuvo el primer piso y las otras casas se destruyeron completamente, entonces eso trajo efectivamente gente que quiso hacer negocios compraron viviendas, construyeron casas más pirulas y que eso trajo gente que tenía mucho más plata digamos acá en el barrio.

Entrevistador: Entiendo ¿En qué año llegó específicamente al barrio?

A: No sé, no me acuerdo, hace 25 años, como el año 1995. Muchos años.

Entrevistador: He notado que la gente en gran parte se va porque sube el precio del arriendo sube otros gastos como tal gente más antigua del barrio se ha ido.

A: Sí, efectivamente se ha ido harta gente del barrio pero no solamente porque ha subido los arriendos que efectivamente así ha sido sino que por otros motivos, pero fundamentalmente hay gente que se ha ido sobre todo los migrantes se han ido del barrio porque les sale muy caro una pieza están cobrando 150, 200 mil pesos y eso es demasiado y eso es una usura digamos y muchas de las casas grandes aquí, las que son muy grandes, lo que pasaba era que se arrendaban las piezas cuando la gente mayor sobre todo se queda con un par de piezas y el resto las arrendaba a personas migrantes y después de eso se tomaron las casas y vinieron gente de afuera que se tomaron las casas y las arrendaban ellos cuando se moría la gente

mayor, muchas de esas, efectivamente, todavía quedan algunas en este barrio que eran de los dueños son tomadas y las subarriendan y las subarriendan por piezas.

Entrevistador: Entiendo en estos casos la otra vez me contaba por ejemplo el “F” que su casa es como usted dice una casa gigante grande y lo que hicieron fue dividirla en dos una parte le pertenece a una persona y la otra al “F” y sé que también hay otras casas que las compran y por dentro como que las remodelan completas es algo que se da mucho acá, que por fuera la fachada se ve como una casa antigua pero uno entra y por dentro está completamente remodelado.

A: Sí, yo conozco varias casas que efectivamente las remodelaron completas como este es un barrio patrimonial ya es de conservación histórica no, es un barrio patrimonial efectivamente no se puede intervenir la fachada entonces las fachadas las mantienen y dentro de las casas son muy grandes hacen otra casa distinta y efectivamente a todas esas casas yo conozco varias aquí.

Entrevistador: Ya, entiendo, la segunda pregunta dice a medida que ha pasado el tiempo ¿cómo ha visto evolucionar el barrio? ¿pueden mencionar los cambios más notables que han habido acá en el sector?

A: A ver, antes del estallido la gente se saludaba y era como un barrio vecinal por ser el primer barrio de Santiago constituido, digamos la gente era muy amable pero empezaron a llegar gente que sacaron provecho de ese tipo de relación que había, y la gente empezó a distanciarse entre ellas mismas y eso me pareció muy mal con respecto al estallido yo creo que fue un momento de unión del barrio que el barrio se unió realmente, yo creo que hacíamos una asamblea monstruosa, super grande marchábamos mucho hacia la plaza de dignidad y eso hacía que la gente se uniera más y se conocían más se saludaban nuevamente y creo que eso es super importante pero después vino un momento que se empezaron a alejarse nuevamente y cada uno en su feudo mantenía relaciones muy chicas entre algunas personas y la gente se empezó a ir a sus casas y meterse en sus casas y sale muy poca gente a las calles yo afortunadamente vivo en un cité donde eso no pasa, nos saludamos todos, convivimos,

hacemos convivencia en conjunto y eso ha sido muy rico todavía por eso yo sigo manteniendo este barrio como un barrio que puede dar mucho, mucho más de lo que está en este momento

Entrevistador: Entiendo. Otro cambio notable y me gustaría saber que opina usted por ejemplo cuando uno va caminando, por ejemplo, por plaza Yungay y de repente se topa con un mega edificio gigante hacia arriba y es muy drástico el cambio pasamos de una fachada completa una casa antigua o una casa en toma a un edificio gigante. ¿Qué opina usted sobre eso esa introducción de estos mega edificios en la zona?

A: Yo creo que es un error que se les haya permitido construir eso yo creo que la construcción aquí debería ser muy baja las nuevas construcciones porque hay muchas casas que están muy deterioradas, la municipalidad no tiene fondos como para o el gobierno no tiene fondos como para subsidiar los arreglos de las casas internas y por lo tanto se van destruyendo cada vez más la gente que vive en las casas antiguas son gente de mucha edad que no tiene recursos como para hacer remodelaciones entonces se van deteriorando y van cayendo y esas casas deberían en vez de hacer estas moles, estas moles de cemento, deberían ser casas más chicas y ser casas sociales que no tenemos aquí en este barrio no tenemos casas sociales tenemos solamente las casas antiguas, las arriendan por piezas, pero son arrendatarios no son dueños, hay varias cooperativas que están tratando de instalarse acá pero ha sido muy complicado tener terreno acá para poder hacer sus construcciones digamos como cooperativas.

Entrevistador: En cuanto a personas que representan políticamente el sector, como han habido alcaldes y otros dirigentes como tal ¿Se han hecho cargo de remodelar o volver a estructurar las casas que fueron afectadas o son muy antiguos y se están deshaciendo por así decirlo?

A: No, los dirigentes sociales no nos hicieron caso para nada, ya en general lo que ha pasado es que cada dueño de casa se rasguña con sus propias uñas, eso es como una forma de demostrar que efectivamente pasa eso que los dirigentes se preocupan de ganar plata la mayoría muy pocos son los que trabajan por la comunidad propiamente tal, entonces no les

interesa que las casas de los demás estén deterioradas o conseguir recursos para lograr que se reparen esas casas.

A: Se entiende. La tercera pregunta toma un concepto que yo estoy trabajando que como expliqué gentrificación particulares entidades con mucho dinero en el sector de acá compran propiedades invierten y hace que todos los demás suban por lo tanto la gente de escasos recursos se tiene que ir, acá en Barrio Yungay ocurrió algo interesante que es también como usted dice, mucha población migrante, esta población migrante lo particular es que en ocasiones no se va se queda acá porque como usted dijo subarrienda, por lo tanto el costo resulta más bajo y eso no ocurre en la gentrificación, esta gentrificación es muy particular, entonces teniendo ese concepto en mente ¿Usted piensa que ha impactado la gentrificación en la comunidad que conocía? ¿Tiene alguna historia como le han afectado estos cambios a los vecinos del barrio?

A: ¿Qué es la gentrificación?

Entrevistador: Precisamente un proceso en el cual como dije mucho dinero llega al barrio en entidades, personas o por parte del gobierno también puede ser, invierten y eso hace que existen estos como mega edificios y cuando se da el discurso este de seguridad de que se invierte de que hay mejores construcciones el resto de arriendo sobre en la zona empieza a subir, el precio de los arriendos, también empiezan a subir los supermercados locales, y otros locales de comercio también.

A: Sí efectivamente ha pasado eso que los precios de arriendo han subido demasiado están cobrando muy caro por arrendar aquí por lo tanto la gente que tiene poco dinero o nada digamos se ha tenido que ir de casa pero efectivamente los arriendos han subido mucho y lamentablemente hay partes en que como han subido tanto no han arrendado, están vacías las casas y eso hace que como se llama que gente que tiene necesidades no pueda recurrir a esas casas, digamos, yo sé que hay algunas casas que han sido tomadas acá y se han arreglado y eso yo creo que es positivo porque si esas tomas son realmente arreglan las casas que donde están viviendo yo creo que eso que es positivo, están desocupadas hace mucho tiempo y no

tienen dueños o los dueños no les interesa, yo conozco varias casas acá que han sido tomadas y que efectivamente están mejor que cuando estuvieron vacías, con el tiempo han llegado personas las cuales tienen mucho dinero se instalan acá en el sector pero no le importa la comunidad no le importa los vecinos no conviven con la junta de vecinos ni nada simplemente viven en su mundo como que crean su propia burbuja, a ver, las juntas de vecinos en general no funcionan acá, ya, eso es como, no sé, existen dos juntas de vecinos que tienen el mismo sector asignado ya una junta de vecinos trata muy mal a los migrantes los trata a garabatos ,ya entonces, la gente no muestra sus cosas, no hace nada, se las arregla para que siga esa persona en el cargo, ya y no hace elecciones o las elecciones la hacen trucha ya por lo tanto no hay posibilidades de ingresar a esa porque te ponen, te ponen trabas, para poder ingresar, la otra junta de vecinos está tomada por una persona, por un par de personas, que trajeron gente de afuera para para formar las juntas de vecinos, no son habitantes de aquí del barrio muy pocos son los habitantes del barrio que están en esas juntas de vecinos, bueno, y esas efectivamente no dan no dan cabida a otras personas que sean distintas a ellas ya que tengan voz y voto, en esas en esas juntas de vecinos, por lo tanto la gente no quiere esas juntas de vecinos en general las juntas de vecinos se usan solamente para sacar los permisos de que piden acá digamos permiso de residencia pero no no participan en eso es muy poca la gente que participa en juntas de vecinos ahora la gente que tiene mucha plata ya no vive acá, solamente compran y arriendan la vivienda, muy poca la gente que que vive que tenga mucha plata acá, mucha plata, yo estoy hablando de millonarios pero hay gente que tiene mucha que tiene plata ya y que viven en el barrio que tiene una residencia bastante interesante bonita digamos pero ellos no se meten con nadie sencillamente, llegan a su casa a dormir, pero no se meten a trabajar en el barrio para nada.

Entrevistador: Entiendo, perfecto, la siguiente pregunta dice: ¿Cree que la identidad cultural del barrio haya cambiado con los años?

A: la identidad cultural ha cambiado mucho, ya, inicialmente habían pocas centros culturales, ya, y de repente hubo un boom de centros culturales y llegó mucha gente que son artistas entre comillas pero que no viven acá sino que tienen sus talleres acá tienen su forma de vivir acá ya pero no no conviven con la gente, sí, de repente abren sus sus talleres para que la gente

los visite, pero son inalcanzables los precios para la para la gente digamos, que tiene que quiere adquirir alguna alguna cosa de ello, digamos, y cultura de repente se se enreda con los negocios y eso han desde mi punto de vista ha afectado al barrio ya.

Entrevistador: ¿Por qué?

A: Porque se instalan centros culturales que, que lo que necesitan, lo que quieren es hacer negocio aquí en el barrio este barrio efectivamente como ha llegado un tanto artista entre comillas, acá al barrio se ha generado un polo de información hacia afuera de que este barrio es un barrio cultural, ya, pero, pero en concreto es muy cerrado muy elitista ya solamente para un tipo de público que no es del barrio que están que tienen acceso a esa cultura digamos o esa cultura entre comillas la cultura de del barrio mismo es distinta, se hacen a festivales, ya, por ejemplo el Festival de la Chaya que se hacen circuitos por acá por el barrio de... como se llama de mingas y de no perdón. de como se llaman estos grupos de baile que andan por la calle se hacen festivales

Entrevistador: ¡Murgas!

A: ¡Eso! la gente sale mucho a la calle ya y eso participan y eso les encanta digamos pero esa cultura que hay efectivamente hay varios grupos acá como La Chinchinerapia, etcétera, esos grupos solamente tienen en el verano actividad o de repente muy poco en el invierno pero por lo tanto la gente participa poco, pero no tienen una permanencia de cultura digamos ahora en el barrio se está generando un centro cultural que el Teatro Comunitario Novedades, que efectivamente, se está generando recién un polo de actividades para los vecinos, y desde los vecinos, y eso es súper interesante para el barrio, ya están participando. Por ejemplo, se hace cine, se hace cine y se hace ciclos de cine, por ejemplo, Medio Ambiente, que estamos ahora, o Derecho Humano, Memoria, etc. No violencia activa, etc. Y dentro de eso, nosotros pasamos el documental o la película, y después de la película, para que la gente no se vaya a ver un espectáculo y se va para su casa, sino que se hace un foro, ya, se invita una persona cuando es necesario, cuando no podemos invitar a nadie, no se invita a nadie, pero sí hacemos siempre un foro para ampliar la visión que tengan los vecinos, que tengan, por lo tanto, que

no se van con su visión del documental o de la película que vieron, sino que van puntos de vista distintos al de él, y eso ha generado, por una parte, apertura de la gente, y por otra parte, vínculos que se han creado con vecinos del barrio. Y eso, me parece que hay que incentivarlo.

Entrevistador: Perfecto. La siguiente pregunta vuelve al hecho de la población migrante. ¿Cómo ha observado la influencia de la población migrante en Barrio Yungay a lo largo de los años? ¿Según su perspectiva, esta influencia ha impactado en esta misma identidad cultural?

A: En general, no. Ha habido muchos migrantes que se han sumado acá en el barrio, pero, no sé si es por temor o qué, pero no participan en el barrio. Es muy difícil que participe un migrante en las actividades culturales que hacemos en el barrio. Y eso es un problema, porque no sabemos cómo hacerlo. Yo creo que, como hay muchos que son indocumentados, tienen temor, y por eso no participan, y no quieren asumir eso. Y eso ha cargado un problema, porque hay una cantidad importante de gente que vive en el barrio que son migrantes, y están excluidos de las actividades artísticas. Y eso me parece que es algo negativo para el barrio.

Entrevistador: ¿Ha notado que en algunas ocasiones existe un choque cultural entre los chilenos y los migrantes que han llegado a Chile?

A: De repente sí, de repente hay un choque cultural, porque son muy extrovertidos en sus casas, en su vivienda, y eso hace que la gente que es de aquí, que ha nacido en Chile y que son chilenos, tienen una forma de vivir distinta. Y eso les ha chocado a mucha gente. Les ha chocado porque son, por una parte, más extrovertidos, por otra parte, tienen más bailes y cosas, tienen la música más fuerte, etc. Y eso a la gente de aquí, que se ha opacado cada vez más, les ha chocado, les choca. Y efectivamente hay un choque cultural ahí que se produce entre estas dos formas de vida. Más que cultura, formas de vida. Las culturas en general son bienvenidas. Yo veo que a la gente les gusta ver eso. Pero las formas de vida son distintas, y eso choca.

Entrevistador: ¿Ha notado también que en este barrio se vuelve muy particular el hecho de que muchos negocios locales pertenecen a migrantes? ¿Eso es algo muy antiguo del barrio o fue porque los fueron comprando o simplemente llegaron, instalaron sus pequeños negocios y después fueron creciendo?

A: A ver, yo creo que ellos compraron sus negocios. Efectivamente antes no había migrantes. Los migrantes que había eran europeos en general aquí en el barrio. Italianos, españoles, alemanes, etc. Ellos se fueron muriendo y los otros migrantes latinoamericanos fueron comprando los negocios. Y eso fue creciendo y ahora cada día hay más migrantes dueños de negocios. Eso por una parte, yo creo que es súper válido y positivo que ellos puedan asumir y que vengan a trabajar. Y así otras personas no pueden hacer ese trabajo fantástico. Trabajar como entregándole un bien a los demás.

Entrevistador. Entiendo. Desde su trayectoria personal, producto de los cambios culturales y socioeconómicos ¿Ha notado algún impacto directo en lo que son la música y las artes locales del barrio?

A: Sí. A ver, antes no existían estas, ¿cómo se llaman? Murgas, que hacen por los carnavales. Estos carnavales no existían antes. Empezaron a llegar y llegaron con muchos migrantes al barrio. O agrupaciones que se formaron a raíz de la cultura de otros lugares. Y eso ha hecho un cambio importante en el barrio. Creo que el barrio lo ha aceptado y lo ha aceptado de buena forma. Y les encanta que pasen por su casa bailando, digamos. Que antes no se hacía eso. Y creo que eso es una cosa súper valiosa. Que está pasando ahora. Hace seis o ocho años que está pasando esto. De hacer estos bailes por las calles y tomándose las calles. Porque ni siquiera piden permiso, sino que se las toman. Y eso es súper importante. Como personas del día a día estamos conversando con gente nueva. Intercambiando culturas como tal, intercambiando ideas.

Entrevistador: ¿Ha sentido este cambio cultural afectado en su día a día o en su trabajo? ¿En cómo se desenvuelve día tras día?

A: No, no me ha afectado. Sino que en mi trabajo no, porque no estoy trabajando. Pero no me ha afectado para nada. Sino que al contrario, creo que me ha enriquecido. Y eso es súper valioso para mí, digamos. Porque voy conociendo gente que tiene otra forma de pensamiento. Que tienen otra forma de vivir. Y que para mí es importante conocerlas y adoptarlas. Me ayuda a producir cambios que están en mí. Cambios necesarios que tengo. Cambios que necesito, digamos.

Entrevistador: Otra pregunta dice... yo voy a trabajar también con imagen y observación. Por lo tanto voy a ir a sitios específicos del barrio para poder lograr observar. Dice: ¿Qué sitios específicos del barrio hay que se han visto afectados por la gentrificación? Por lo que hablamos, los edificios, pero ¿Qué más?

A: Bueno, hay calles con Compañía con Libertad. Se instalaron cuatro centros culturales en cada esquina. Que eso ha modificado la situación barrial. El museo de la madera. Esta La Nave. Está la peluquería francesa. Está café-compañía. Entonces, esos cuatro lugares efectivamente hay que visitarlos. La Nave, por ejemplo, es una cosa que se quemó ese edificio completo. Y el que compró ese edificio, se lo arregló para su hija. Entonces, ella hizo un centro cultural impresionante. Y que tiene residencias para artistas. Y tiene un escenario espectacular. Pero no es para el barrio. Es para gente de afuera. La peluquería francesa, por ejemplo, tiene valores que son inalcanzables para la gente del barrio. El Museo de la Madera es hermoso, pero cobran, no es para el barrio, cobran a los colegios y todo. Y el café, un café que efectivamente atrás tiene tiendas, y claro, eso es bastante más elitista. Ese es un lugar que hay que visitar. Existen otros, como por ejemplo, lugares que los pasajes, no, los pasajes caucinos, y hay tres pasajes, que están aquí en la calle Compañía también, que también son bastante más elitistas, y que son gente que tiene más plata que vive en esos lugares. En la esquina de Compañía con Maipú también hay una casa que es preciosa por fuera y por dentro también, y se arriendan por lugares, y eso es muy caro, y por lo tanto hay gente que tiene mucha plata, y no se puede ir tarde. Ese es otro lugar que puede visitar. Y edificios, por aquí en el barrio, en realidad, como fue declarado patrimonio cultural, o no, patrimonio cultural parece, no me acuerdo del todo, no se permite en edificios grandes. Ya se construyó recién un enorme, aquí en Herrera, no, en Chacabuco, en Chacabuco con Rosas, un edificio enorme,

que lo arriendan, está terminado recién, no sé por qué, seguramente fue antes de la declaración, que le dieron el permiso. Pero en general no hay edificios nuevos grandes acá. O sea, eso es lo que yo he visto, que no hay edificios, cuatro pisos máximos, en los que se puede construir acá.

Entrevistador: Entiendo. Deseo preguntar sobre las dualidades. ¿Hay algún sitio en especial que a usted le resulte grato, cómodo, se sienta en confianza? ¿Y otro sitio que sea lo contrario, que le genere indiferencia o le genere repudio?

A: Esa esquina me es indiferente, como no voy a esa esquina, en general. Sitios que me agradan es la Plaza Yungay y el Teatro Novedades.

Entrevistador: Excelente. Y la última pregunta es una pregunta de recomendación. Considerando su experiencia y visión de la zona, ¿conoces alguna persona que sea migrante y que pueda aportar perspectivas o datos adicionales para enriquecer este trabajo de tesis?

A: ¿Migrantes? Yo vivo en un sitio donde hay hartos migrantes. Y habría que preguntarle a ellos, habría que preguntarle si alguien puede tener una reunión contigo. Entonces, habría que preguntarle a ellos. En mi sitio viven peruanos, colombianos, haitianos y venezolanos. Pero esos son los que viven. Y hay tres familias peruanas en tres casas distintas. Hay una familia colombiana. Ah, hay cuatro familias peruanas. Llegó una nueva, verdad. Y haitianos hay una casa que viven hartos haitianos. Tendría que preguntarle a ellos.

Entrevistador: Perfecto. Esas serían las preguntas. Muchas gracias por su tiempo y por todo.

ENTREVISTA 6

Entrevistador: La primera pregunta es, ¿desde cuándo es residente en Barrio Yungay? ¿Y cómo era el barrio los primeros años en que llegó a él?

S: Mira, yo tengo 27 años por este barrio. Sí, 27 años tengo. Era más tranquilo, pero ya hace como 3 años, 4 años que ha cambiado totalmente.

Entrevistador: ¿Y por qué?

S: Porque hay mucha delincuencia, uno no puede salir hasta tarde, no puede regresar tarde a la casa tampoco, tiene que regresar temprano. Antes uno salía y volvía a 3, 4 de la mañana. Ahora uno a las 9, 10 ya tiene que estar al máximo en su casa. Por los asaltos, por los portonazos y todo.

Entrevistador: ¿Hay conocidos de usted que lo hayan asaltado en alguna parte del barrio?

S: Sí, sí, aquí mismo, vecino de aquí al lado, de la trasera. Le robaron de aquí la camioneta, lo saltaron afuera, estaba en su camioneta y lo asaltaron. Le quitaron el celular y se llevaron la camioneta y lo golpearon. Y él tuvo que ir a denunciar nada más aquí porque hay unas casetas que son de la municipalidad parece. Ahí fue a dar conocimiento y no apareció nunca la camioneta.

Entrevistador: Entiendo. Antes de que el barrio se volviera tan peligroso, ¿qué es lo que le gustaba, lo que le aseguraba el barrio?

S: Era tranquilo, era tranquilo, uno no tenía miedo de salir, nada. Era muy tranquilo, uno podía salir. Los negocios estaban hasta tarde abiertos, ahora sí eran tempranos, a las 8, 9. Antes estaban hasta las 11 de la noche los negocios abiertos. Uno andaba a pie, tranquila, iba al parque, pero no, ahora totalmente malo el barrio.

Entrevistador: ¿Ha afectado eso como la comunicación que hay entre vecinos? ¿Como que se cortó, se aislaron un poco o no? ¿Sigue siendo una buena comunicación?

S: No, bueno, como aquí el pasaje es cerrado, estamos bien con los vecinos. Más bien estamos un poco seguros porque una que otra vez han entrado a robar aquí. Porque se roban las

bicicletas, hay un descuido y eso que aquí hay cámaras. Mayormente entran al horario ese de cuando uno está cocinando. Yo trabajo, entonces, pero por las cámaras se ve que llegan a esa hora, 11 de la mañana. Llega un taxi, como que se estaciona y entran como que si vivieran acá. Y ahí entran a robar. Y uno como está entretenido, cocinando, la gente que vive aquí, a esa hora está... Porque mayormente la gente que vive aquí son adultos mayores de aquí del pasaje. Algunos son dueños, pocos son los arrendatarios.

Entrevistador: Entiendo. ¿Cuando llegó acá, las casas tenían la misma edificación? ¿Eran iguales o cambiaron?

S: Sí, sí, sí, eran las mismas. Lo único que cambió era que cada uno pintaba su casa del color que quería, pero ahora la municipalidad y la comisión de aquí optamos por pintarlas todas del mismo color. El color teja con crema creo que sí.

Entrevistador: Ya, entiendo perfecto. A medida que ha pasado el tiempo, ¿cómo ha visto evolucionar el barrio? ¿Tiene algún cambio más notable que ha sufrido?

S: ¿Más notable? ¿Qué podría ser? No, no ha habido muchos cambios. Aparte de la delincuencia.

Entrevistador: ¿Cambios que hayan mejorado?

S: Sí, no. Hay poca seguridad. Poca seguridad también.

Entrevistador: Los edificios gigantes que de repente están en barrio Yungay no estuvieron antes, ¿cierto?

S: Ya estaban, ya estaban, ya estaban. El único nuevo por aquí de mi zona es el que está aquí en Rosas. Rosas con Esperanza. Ese debe tener como ocho años. Eso lo han hecho casi recién. Después para allá abajo lo han hecho más. De allá de Quinta Normal todo eso para allá. Pero por aquí pocos edificios en ese sectorcito. De Cumming para acá, poco.

Entrevistador: Entiendo. En cuanto a los cambios, ¿estos edificios que han hecho les molestan o les da lo mismo?

S: No, no, no, no, no hay molestia. Porque no nos afecta en nada acá a nosotros.

Entrevistador: Otro concepto que yo trabajo, como le decía, era la gentrificación. Cuando viene gente con mucho dinero, invierte en el barrio y esto suele hacer que los precios, los arriendos suban y todo lo demás también sube. ¿Usted siente que ha impactado la comunidad que conoce o que conoció?

S: Claro, sí, ha impactado porque ahora como hay muchos extranjeros entonces se aprovechan de los precios en arriendos. Los departamentos carísimos, 450, 500, tres meses de garantía, un mes adelantado. Entonces eso le afecta a la gente, bueno, a la que arrienda departamentos porque las casas. Aquí por aquí una casa 500, así chica, 450. Es mejor vivir en casita porque los departamentos son súper caros porque pagan gastos comunes. Mucho gasto común, pasan de 100 lucas.

Entrevistador: Comprendo. ¿En algún punto tiene alguna historia sobre alguien cercano a usted o que sea de nacionalidad extranjera y que lo hayan humillado, lo hayan insultado, lo hayan golpeado simplemente por ser extranjero?

S: No, de mi nacionalidad no, que yo sepa, no, no.

Entrevistador: ¿No suelen haber peleas por eso en el barrio de vez en cuando?

S: No, no, no. Sí hemos visto peleas pero de otros extranjeros que se agarran, se ponen a tomar afuera a veces, pero no aquí en esta comunidad de aquí, en nuestro barrio.

Entrevistador: ¿Con el tiempo se ha sentido bien recibida acá en el barrio, en el sector?

S: Sí, sí, sí, yo muy bien. Yo por eso no me voy de aquí porque es tranquilo acá, este condominio, pero para afuera ya es más. Se ha puesto complicado porque aquí en el Parque Yungay hay mucha droga. En ese parqucecito uno pasa solito de drogas, de oler todo lo que fuman y toman. Mucha gente que vive en la calle se apoderan del parque.

Entrevistador: ¿Hay aparte del parque acá otro sector que quisiera habitar así, ya sea en la zona norte, en la zona sur del barrio?

S: ¿Que yo quisiera habitar?

Entrevistador: Sí.

S: No, me siento segura aquí. Incluso yo estoy buscando una casita pero ya no hay seguridad por ningún lado porque todo se ha vuelto peligroso.

Entrevistador: ¿Cómo llegó a Yungay? ¿Qué le hizo tomar la decisión acá, esta casa acá, arrendar en este sitio?

S: Lo que pasa es que yo trabajaba aquí, en esta casa, porque había un caballero que era del sur y tenía una especie de laboratorio. Y yo por el intermedio de él, él se fue y me dijo, si tú quieres la casa, yo hablo con el dueño y que te la arrende a ti. Y aquí tengo, en esta casa tengo, mi hijo, tiene 24, 23 años viviendo aquí en esta casa. Porque después he vivido cerca aquí en Pasajes Catedral con libertad.

Entrevistador: ¿Y qué tal la experiencia allá?

S: Bien, bien. Allí arrendaba piezas. Todos tranquilos, eran la gente ahí. Había peruanos, chilenos. Pero tranquilo, hasta ese entonces era tranquilo.

Entrevistador: Ya, perfecto. Otra pregunta. ¿Cree que la misma identidad cultural del barrio haya cambiado con los años?

S: Yo creo que sí ha cambiado.

Entrevistador: ¿Cómo? ¿Por qué ha cambiado? ¿En qué aspectos puede ser?

S: Ha cambiado porque ha venido gente de otros lados. Entonces ya casi, como este barrio es antiguo, la gente que vive aquí son mayormente extranjeros, de otra nacionalidad. Y ya los dueños han fallecido, han dejado las casas y se apoderan de las casas. Después hay que sacarlos. En eso se ha afectado porque este sector, los extranjeros se toman las casas. Después hay que buscar abogados y todo el cuento para sacarlos. Todo este sector de por aquí hay muchas tomas de extranjeros. Entonces eso afecta mucho porque venden droga y todo eso.

Entrevistador: ¿Ha habido otros momentos donde los extranjeros han logrado expresar su cultura? Como en actos que realizan en la plaza, en otras partes del barrio Yungay. ¿O no se da mucho? ¿Cómo que no hay intervención?

S: Poco, poco. Yo mayormente como trabajo, entonces no tengo mucho... No veo mucho eso. Porque vengo de mi trabajo a las 8 de la tarde, entonces ya me quedo acá. Entonces no he visto muchas participaciones de extranjeros.

Entrevistador: Ya, perfecto. ¿Cuál crees que ha sido el cambio más notorio de la identidad del barrio?

S: Con el tiempo ha cambiado claro la identidad del barrio Yungay con la llegada de tantas personas al sector. Hoy en día lo diría como que es una mezcla, diría que es diversa. Hay una mezcla. Porque vivimos peruanos, argentinos, chilenos, venezolanos, colombianos. Entonces todos nos hemos juntado prácticamente.

Entrevistador: ¿El dialecto ha sido como un problema como los argentinos tienen su jerga, como los haitianos tienen su jerga?

S: Sí, sobre todo los haitianos, es más complicado entenderlos a ellos y ellos también entendernos a nosotros. Los haitianos sí tienen otro lenguaje, entonces es difícil entenderles a ellos. Pero yo creo que con el tiempo van aprendiendo algunas palabras. Sí, las más básicas.

Entrevistador: Lo otro, ¿cómo ha observado la influencia de la población migrante en el barrio Yungay a lo largo de los años? ¿Según su perspectiva esta influencia ha impactado en esta misma identidad cultural?

S: Sí, sí, mucho. Sí, ha influido bastante.

Entrevistador: ¿En qué sentido ha influenciado esto?

S: En que vemos más gente en este barrio.

Entrevistador: También lo que he notado es que muchos negocios de acá de Yungay se caracterizan porque las personas que atienden o los dueños también son migrantes del barrio.

S: También son migrantes, sí, sí. Hay muchas peluquerías, restaurantes, panaderías, incluso vendedores en las ferias, muchos extranjeros.

Entrevistador: ¿Cree que esto siempre ha sido así o hubo como un año en donde comenzó de eso en adelante?

S: No, antes no era tanto así, no.

Entrevistador: ¿Haciendo memoria de cuándo recuerda cómo se volvió más notable esto?

S: Yo creo que hace como 5 o 6 años. Antes no había tanto negocio. Ahora vienen y ponen su negocio, su peluquería, su pastelería, muchas pastelerías, panaderías, restaurantes de comida de cada país.

Entrevistador: En cuanto a Yungay, también creo que tiene ciertos museos en sí. ¿Esto les resulta interesante o tan solo no los ha visitado?

S: La verdad que no los he visitado, no los he visitado, sería mentirte.

Entrevistador: Igual usted tiene unos horarios que trabaja, entonces los fines de semana uno cuando trabaja quiere descansar.

S: Claro, los sábados y domingos hay algo en la casa, estar en la familia. Entonces yo vivo con mi hijo solo, entonces no nos da tanto tiempo. Yo salgo a las 7 y media de la mañana y llego a mi casa a las 8 de la tarde. Entonces es difícil tener tanto tiempo.

Entrevistador: ¿Hay momentos en donde como vecinos se puedan juntar?

S: Sí, tenemos convivencias aquí, nos juntamos para fiestas patrias, Día de la Madre, Navidad. Nos juntamos como comunidad y compartimos. Cada uno lleva su vianda, hacemos una reunión.

Entrevistador: Ya, perfecto. Desde su trayectoria profesional en el trabajo que realiza, producto de los cambios culturales y socioeconómicos, ¿ha notado algún impacto directo en la música y artes locales de acá del barrio?

S: Sí, hay varios porque cuando hacen sus reuniones igual ellos se juntan con su gente. Hay música diferente, si hay actos diferentes. La gente se expresa de forma diferente también en cuanto música y artes. Obvio que sí, pues. Cada uno tiene su música.

Entrevistador: Sí. Perfecto. ¿Hay sitios específicos en Barrio Hungay que cree que se han visto más afectados por esta gentrificación?

S: No, no.

Entrevistador: ¿También, por ejemplo, hay sitios que les resulten más cómodos y otros en donde los repudia o simplemente le da lo mismo?

S: Bueno, y... ¿A mí?

Entrevistador: Sí.

S: No, no, no. En ese sentido no, uno no puede repudiar porque todos somos seres humanos.

Entrevistador: Entonces, ¿sitios específicos en donde no quisiera estar no hay?

S: No, no, no. No me incomoda para nada eso.

Entrevistador: Entonces, ¿sitios cómodos serían acá en su hogar, junto con los vecinos?

S: Claro.

Entrevistador: Ya, perfecto. Bueno, desde las últimas preguntas dice, considerando su experiencia y visión de la zona, ¿qué otras personas creen que pueden sumar aportes a este trabajo de tesis que estoy realizando, que yo podría entrevistar?

S: ¿Qué otras personas? Los mismos extranjeros que deben tener sus historias de vida aquí.

Entrevistador: ¿Tiene algún contexto de una persona a la cual pueda entrevistar o esté dispuesta o pueda hacerle una entrevista? Sí. Espérate, no sé si me... Había una niña que vive acá, no sé, me dijo que iba a estar por aquí, no creo que haya avanzado porque tenía que hacer una diligencia. No, no me ha contestado. Aquí, ¿quién podría ser? ¿Tiene que ser extranjera?

Entrevistador: Sí, eso es lo que estoy buscando ahora, una persona extranjera. A ver, a ver, a ver. Aquí la mayoría son chilenos. Aquí la señora que te dije que le habían robado la camioneta al hijo. No sé si estarán ahí. Que mayormente don Alejandro las conoce. Aquí hay

una niña que vive conmigo, no sé si te podrá... No, no es ella. No, este es Andrés. Voy a hablar con ella a ver si te quiere dar una entrevista.

Entrevistador: Ya, perfecto. Y ahí me lo puede comentar mediante el Whatsapp.

ENTREVISTA 7

Entrevistador: La primera pregunta es ¿desde cuándo es residente en Barrio Yungay y cómo era el barrio los primeros años de residencia en este?

E: 25 años, a ver, déjame recordar, no, en Chile, 27, porque no nos hemos movido del barrio. Hemos vivido en distintos lugares, pero dentro del barrio.

Entrevistador: ¿Cómo ha sido el otro lugar en donde has vivido, aparte de este?

E: Aparte de este, hemos estado dos cuadras subiendo por esta calle, es lo mismo, tranquilo. Antes era más tranquilo que ahora, obvio. Cuando llegamos, estábamos como para allá (indica), aquí en Esperanza, con San Pablo, más o menos, pero también era tranquilo.

Entrevistador: ¿Qué provocó que decidieran venirse hacia acá?

E: La locomoción está más cerca, el metro y todo.

Entrevistador: ¿En cuanto a estructura, cómo era el barrio en esos años? ¿Una fachada más antigua, las casas son iguales, se han mantenido?

E: No, ha habido muchos cambios, porque ahora hay muchos más edificios. Cuando llegamos a vivir aquí, no habían tantos edificios.

Entrevistador: ¿Y cómo ha sido con el tiempo la comunicación con los vecinos? ¿Se ha acortado un poco, se han alejado, se han mantenido más distantes, ha sido más compleja?

E: Yo creo que seguimos igual, la comunicación, al menos con la manzana, los vecinos de las otras cuerdas. Ya con tantos años, como que ya nos ubicamos.

Entrevistador: ¿En ocasiones ha podido conversar o se han hecho amistades de cuerdas mucho más lejanas de Yungay, o es más difícil eso?

E: Más difícil, creo yo.

Entrevistador: ¿Cuando el tiempo no ha notado barrera, la gente nueva que ha llegado al barrio Yungay, ya sea por el dialecto que no se les entiende o otras barreras?

E: Yo creo que más que nada es por costumbres. Yo también soy inmigrante, pero han venido personas de otros países que a veces son más prepotentes, entonces es complicado la convivencia con ese tipo de personas.

Entrevistador: Entiendo. ¿A medida que ha pasado el tiempo, cómo ha visto evolucionar el barrio? ¿Puede mencionar los cambios más notables?

E: Bueno, el que me ha gustado más ha sido, no sé si es con la llegada del presidente, pero al menos han limpiado la plaza Yungay, que antes era un desastre. Ahora está más limpio, un poco más ordenado.

Entrevistador: ¿Antes estaba abandonada la plaza?

E: Abandonada prácticamente.

Entrevistador: Con el tiempo, ¿la plaza Yungay le resulta como un lugar cómodo para ir a pasear o no va tanto hacia allá?

E: Paso por ahí a veces, pero no me quedo ahí. Pero sí se nota que ha habido un cambio bastante grande, porque antes uno tenía miedo de pasar por ahí. Ahora uno pasa y está más ordenado, más limpio y uno pasa con más tranquilidad.

Entrevistador: Lo que me han contado también es que la vida antes en el barrio era un poco más tardía. Eso significa que uno podía estar esta noche con seguridad caminando y hoy en día no es tan así. ¿Cuál piensa que son los mayores factores por esto?

E: Delincuencia, el miedo a que a uno lo asalten, de que de pronto lo maten por un celular. Antes, yo todavía era joven, llegaba a las 3, 4 de la mañana de alguna fiesta y venía con la certeza de que no me iba a pasar nada. Ahora a las 9 de la noche yo vengo mirando para todos lados, entonces es como sentirse inseguro.

Entrevistador: ¿Ha conocido alguna persona que ha sufrido alguna violencia por parte de estos asaltos?

E: Personas cercanas no, pero sé que pasa bastante, pasa por acá.

Entrevistador: Aparte de eso, ¿se ha mostrado como otra violencia hacia su persona a otras personas que sean migrantes, como racismo o insultos o la han golpeado?

E: No, a mí nunca u a otra persona que conozca tampoco.

Entrevistador: ¿Se ha sentido cómoda en todo lo que lleva instancia acá en el barrio y con el resto de vecinos?

E: Sí, bastante cómoda.

Entrevistador: Ya, perfecto. Otra de las preguntas que hay es el concepto que trabajo yo, gentrificación. Como dije, gente de muchos recursos u otras entidades con mucho dinero entran al barrio y esto hace que suban los precios. ¿La gentrificación ha impactado en la

comunidad que conocía? ¿Tiene alguna historia de cómo han afectado estos cambios a los vecinos del barrio?

E: Historia no, pero sí ha subido bastante el arriendo y más que nada ahora no alcanza para arrendar una casa o un departamento porque es tan carísimo.

Entrevistador: ¿Cuáles son los factores que creen que ha subido el arriendo como tal?

E: Yo creo que es más que nada la disponibilidad de transporte, la cercanía al centro, a oficinas. Yo creo que eso lo hace más caro.

Entrevistador: ¿Cree que en el barrio hay vecinos a los cuales no les importa la vida comunitaria? Que llegan acá tan solo a arrendar una casa y están en lo suyo y en su búnker.

E: Sí. Esto se debe porque como dice, el barrio tiene un buen centro, está cerca de muchas cosas, de la locomoción, etc. Por lo tanto, para ellos no es tan importante como convivir con el resto de vecinos. Sí, hay gente que no convive.

Entrevistador: ¿La convivencia acá en el barrio es buena?

E: Sí, al menos de mi experiencia. Con tantos años ya conocemos a los vecinos de la otra cuadra, de acá.

Entrevistador: ¿Suelen hacer actividades para reunirse como vecinos?

E: Se hacen actividades en el barrio. Aquí en la plaza Yungay hay un centro aquí a la vuelta en la esquina donde hacen eventos para niños. Sí se hace.

Entrevistador: ¿Cuáles son los espacios que más se ocupan para reunirse?

E: Uno acá mismo (refiriéndose al cité), otra en la plaza. Aquí nos reunimos dentro del sitio y hacemos actividades. Aquí la comunidad. Y afuera, como les digo, a veces hay cine para niños en la plaza, a veces hay bailes, hay cursos. O sea, se dan las instancias para convivir con los vecinos. Es un barrio también que tiene distintas escuelas y distintos establecimientos educacionales alrededor.

Entrevistador: Por lo tanto, ¿se ven muchos estudiantes circulando alrededor?

E: Sí, sí. En la mañana hay muchos estudiantes. De hecho, a veces los echamos de menos porque nos cruzamos en el camino. Uy, no están los estudiantes.

Entrevistador: Otra de las preguntas que hice. ¿Cree que la identidad cultural del barrio haya cambiado con los años?

E: No tanto, porque los dirigentes sociales tratan de mantener eso. El baile de Cueca, aquí en la plaza Yungay, por ejemplo. Tratan de que la identidad siga siendo más o menos la misma.

Entrevistador: Entiendo. ¿Con el tiempo ha habido como posibilidad o alguien ha postulado hacer otros bailes de otras nacionalidades en los mismos actos que se realizan? ¿O no se han visto estos bailes?

E: No sé si en la plaza, porque por tiempo a veces yo no asisto. Pero dentro de acá, a veces sí, se baila un baile que no es típico chileno y se baila. Sí se puede. Acá en el barrio también se comparte una distinta cultura.

Entrevistador: ¿Cree que hay culturas las cuales son mucho más cerradas y no aceptan otras? ¿O no se da así?

E: No, son bastante abiertos. De hecho, como se convive con distintas nacionalidades, entonces uno ha aprendido a comer cebiche peruano, las arepas y de todo. O sea, uno aprende

Entrevistador: ¿El lenguaje como tal de la comunicación ha sido como una barrera?

E: Como el creole de los haitianos muchas veces es difícil de entenderlo también. Pero tienen buena disposición. Entonces, no sé si para la mayoría, para mí en lo personal no ha sido difícil, porque a veces cuando no se les entiende, con señas uno se entiende. Igual es un poco difícil entenderse, pero como le digo, teniendo la voluntad se puede comunicar con ellos. Y ellos son bastante... o sea, tienen la disposición de aprender. Entonces, no... tanto como barrera. No, nosotros tenemos unos vecinos aquí. Nada que decir. Excelente.

Entrevistador: ¿Cree que hayan sitios muy marcados por nacionalidades en lo que es todo el barrio yungay?

E: No sabría decirle la verdad, porque yo veo de distintas nacionalidades en todos lados. Entonces, si hay un lugar que está como focalizado en una nacionalidad, no sé dónde.

Entrevistador: Ya, perfecto. Y lo otro dice, ¿cómo ha observado la influencia de la población migrante en barrio yungay a lo largo de los años? Según su perspectiva, ¿esta influencia ha impactado en esta identidad cultural?

E: Yo creo que sí. Porque se van intercambiando dialectos, costumbres, gastronomía. Entonces, va modificando. Por lo que he visto, también hay mucha importancia y relevancia en lo que son los locales de acá que hay por el barrio, que muchos ya son dueños o jefes o personas migrantes.

Entrevistador: ¿Se suelen hacer como ferias en donde se venden ciertos artilugios, se venden verduras, frutas comunes? ¿Comunes, cómo usted dice, de otros países como los de acá? Sí, de otros países o ya sea de acá mismo.

E: Sí, sí hay ferias. Tenemos ferias aquí en Esperanza, en Guerrero. Sí, se venden productos de diferentes nacionalidades.

Entrevistador: Ya, perfecto. Lo otro dice, ¿desde su trayectoria de trabajo como tal, producto de los cambios culturales y socioeconómicos que hemos mencionado, ha notado algún impacto directo en la música y artes locales del barrio de acá? ¿Puede dar ejemplos de cómo esto se representa?

E: Sí. Se escucha otra música, se baila, cosa que antes no se hacía. Entonces, aquí conviven las costumbres. Hay música de otros países, bailes de otros países que se ven.

Entrevistador: ¿Siente que esto ha influido en su día a día o en su trabajo, el hecho de convivir múltiples veces con distintas culturas, distintas personas?

E: No, no para nada.

Entrevistador: ¿Qué sitios específicos en barrio de acá cree que se han visto más afectados por esto de la gentrificación, de que invierten mucho dinero?

E: San Pablo.

Entrevistador: ¿Por qué?

E: Hay muchos locales que antes no había. Ahora todo es comercial, todo. San Pablo, aquí mismo por Catedral, ahora hay restaurantes, cafés, pastelerías, cosas que no había antes.

Entrevistador: También. ¿De vez en cuando uno cuando va caminando también se sopa con un edificio altísimo hacia el cielo? ¿Esos siempre han estado?

E: No, no.

Entrevistador: ¿Qué les generan estos edificios? Porque destacan mucho de lo que es el barrio. A veces hay una fachada completa de una casa muy antigua y de repente hay un edificio gigante.

E: Sí. No sé. Aumento de población. Es necesario porque si no, ¿dónde vive tanta gente?

Entrevistador: También. Muchos de estos edificios también dicen que tienen el discurso de que venden seguridad como tal. Como decimos, el barrio cada vez se vuelve más inseguro. Entonces estos edificios lo que dicen es que brindan seguridad a los pobladores, por eso mucha gente arrienda ahí.

E: En cuanto a seguridad yo creo que depende de puntos de vista, porque como digo, se ha vuelto más inseguro. Entran incluso a los edificios. Sigo a la comunidad de Facebook y de Instagram del barrio Yungay, entonces yo sé que entran a edificios. Que ahí denuncian que han entrado hasta el edificio, compartían fotos de personas que entraron a robar. Tan seguros los edificios, tampoco lo sé.

Entrevistador: Perfecto. La Junta de Vecinos que hay por el barrio, ¿siente que hacen actividades comúnmente? ¿Se mantienen activas?

E: No tanto. Más es a nivel de condominios que tienen su presidente y se hacen actividades. Pero las Juntas de Vecinos son más para trámites, digamos, para hacer de municipalidad, no sé.

Entrevistador: Comprendo. ¿Hay sitios específicos, por ejemplo, un sitio que les resulte muy cómodo, grato en el barrio Yungay y otro sitio que sea todo lo contrario o que les genere indiferencia?

E: Más que indiferencia, temor. Es en la calle Herrera, hacia allá, hacia San Pablo.

Entrevistador: ¿Por qué?

E: Hay muchas personas en situación de calle. Están ahí, viven ahí, son personas como alcohólicos y esas cosas.

Entrevistador: También, bueno, como usted lo ha dicho, yo he notado que el barrio Yungay se ha convertido mucho en una zona con muchas personas en situación de calle. ¿Por qué cree que sucede esto, que vienen hacia acá a Yungay?

E: No sé, supongo que es la poca vigilancia de la municipalidad. Ahora se preocuparon de la plaza porque ahí antes vivían las personas indigentes. Pero yo creo que como salieron de ahí y los han sacado, se han ido un poco más abajo.

Entrevistador: ¿La municipalidad suele invertir en buenos proyectos como reparar casas antiguas o zonas abandonadas o no se manifiesta en eso?

E: No se manifiesta, no que yo sepa.

Entrevistador: ¿Hay algún sitio que le resulte cómodo o grato acá en Yungay? ¿Dónde le gusta estar?

E: Aquí. O sea, en el hogar.

Entrevistador: ¿Y aparte de eso?

E: Esta zona que siempre yo tomo esa ruta porque me siento más segura. De aquí del metro quinta normal hasta aquí a mi casa, que es como más segura, más cómoda. Cuando uno viene de allá de San Pablo, viene siempre con un poco de precaución.

Entrevistador: Sí, entiendo. Y por ahora, esas serían las preguntas de la entrevista. No sé si tienen algún otro comentario que agregar, alguna pregunta o opinión.

E: Ojalá se preocuparan más que de echarlos de la plaza Yungay a las personas en situación de calle. Sería más bien buscar una solución más definitiva para ellos. Que, en vez de estar pasándolos de un lugar a otro, pudieran, no sé, un centro, un lugar donde acogerlos.

Entrevistador: Perfecto. Eso sería toda la entrevista. Muchas gracias.

13. 2 CONSENTIMIENTOS INFORMADOS



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Sebastián Alberto Bravo Huenchullán y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada "El impacto de la gentrificación en la población de Barrio Yungay: análisis a través de la perspectiva de vecinos ilustres de Barrio Yungay".

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en una entrevista presencial individual a realizarse dentro de los límites del Barrio Yungay

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56 932951723 y en el correo electrónico sebastian.bravo2020@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio

ALESSANDRO ALESSANDRI

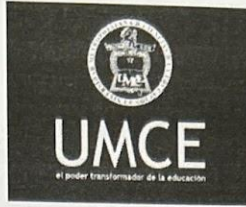
[Firma]

Fecha: Santiago / 03 / 10 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Sebastián Bravo Huenchullán
Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Nuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

 www.umce.cl  [f @umced](https://www.facebook.com/umced)  [@umced](https://www.instagram.com/umced)  [t @umced](https://www.twitter.com/umced)  contacto@umce.cl



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Sebastián Alberto Bravo Huenchullán y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada "El impacto de la gentrificación en la población de Barrio Yungay: análisis a través de la perspectiva de vecinos ilustre de Barrio Yungay".

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

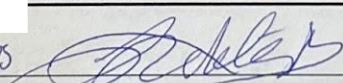
En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en una entrevista presencial individual a realizarse en una primera sesión del día 16 de septiembre de 2024 en el Café Brunet ubicado en Compañía de Jesús esquina Rafael Sotomayor.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56 932951723 y en el correo electrónico sebastian.bravo2020@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Luis Mauricio Reddés Bustos 

Fecha: Santiago / 16 / 09 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Sebastián Bravo Huenchullán Sebastián B.
Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

 www.umce.cl  [f @umced](https://www.facebook.com/umce.cl)  [@umced](https://www.instagram.com/umce.cl)  [t @umced](https://www.twitter.com/umce.cl)  contacto@umce.cl



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Sebastián Alberto Bravo Huenchullán y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada "El impacto de la gentrificación en la población de Barrio Yungay: análisis a través de la perspectiva de vecinos ilustres de Barrio Yungay".

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en una entrevista presencial individual a realizarse en una primera sesión del día 17 de septiembre de 2024.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56 93295177 [redacted] bravo2020@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto por

Mauricio Díaz Tapia

Fecha: Santiago / 17 / 09 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Sebastián Bravo Huenchullán
Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Nuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

www.umce.cl [f @umced](https://www.facebook.com/umced) [@umced](https://www.instagram.com/umced) [t @umced](https://www.tiktok.com/@umced) contacto@umce.cl



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Sebastián Alberto Bravo Huenchullán y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada "El impacto de la gentrificación en la población de Barrio Yungay: análisis a través de la perspectiva de vecinos ilustres de Barrio Yungay".

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en una entrevista presencial individual a realizarse dentro de los límites del Barrio Yungay

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56 932951723 y en el correo electrónico sebastian.bravo2020@umce.cl

Si deseas participar recibiste una copia de este documento.

Ac

Faiz Mashini Peraza

Fecha: Santiago / 22 / 09 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Sebastián Bravo Huenchullán

Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Nuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

www.umce.cl [f @umced](#) [@umced](#) [t @umced](#) contacto@umce.cl



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Sebastián Alberto Bravo Huenchullán y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada "El impacto de la gentrificación en la población de Barrio Yungay: análisis a través de la perspectiva de vecinos ilustres de Barrio Yungay".

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

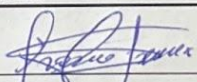
En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en una entrevista presencial individual a realizarse dentro de los límites del Barrio Yungay

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56 932951723 y en el correo electrónico sebastian.bravo2020@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

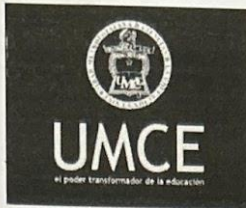
Silvia Orozco Correa 

Fecha: Santiago / 12 / 10 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Sebastián Bravo Huenchullán Sebastián B.
Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

 www.umce.cl  [@umced](https://www.facebook.com/umce.cl)  [@umced](https://www.instagram.com/umce.cl)  [@umced](https://www.twitter.com/umce.cl)  contacto@umce.cl



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Sebastián Alberto Bravo Huenchullán y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada "El impacto de la gentrificación en la población de Barrio Yungay: análisis a través de la perspectiva de vecinos ilustres de Barrio Yungay".

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en una entrevista presencial individual a realizarse dentro de los límites del Barrio Yungay

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56 932951723 y en el correo electrónico sebastian.bravo2020@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

A:

Elizabeth Layza [Firma]

Fecha: Santiago / 12 / 10 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Sebastián Bravo Huenchullán [Firma]
Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Nuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

 www.umce.cl  [@umce.cl](https://www.facebook.com/umce.cl)  [@umce.cl](https://www.instagram.com/umce.cl)  [@umce.cl](https://twitter.com/umce.cl)  contacto@umce.cl



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Sebastián Alberto Bravo Huenchullán y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada "El impacto de la gentrificación en la población de Barrio Yungay: análisis a través de la perspectiva de vecinos ilustres de Barrio Yungay".

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en una entrevista presencial individual a realizarse dentro de los límites del Barrio Yungay

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56 932951723 y en el correo electrónico sebastian.bravo2020@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Miguel Fuentes Hacedad

Fecha: Santiago / 23 / 09 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Sebastián Bravo Huenchullán
Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Nuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

www.umce.cl [f@umced](#) [@umced](#) [t@umced](#) contacto@umce.cl

Investigación 2

“¿Celebración o protesta? El uso político del espacio público durante las marchas LGBTQ+ en Santiago de Chile 1992-2024”

Seminario de titulación conducente al título de profesores de Historia y Geografía

Escrito por:

Gabriela Alejandra Canales Cubillos

2024, Gabriela Alejandra Canales Díaz

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autora.

INDICE

1.AGRADECIMIENTOS	205
2.DEDICATORIA.....	206
3. RESUMEN	207
4. INTRODUCCIÓN.....	208
5.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.	211
6.HIPÓTESIS O SUPUESTO INVESTIGATIVO.....	212
7. OBJETIVOS	213
8.MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	214
9.MARCO METODOLÓGICO	233
10.ANÁLISIS DE RESULTADOS	253
11.CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	331
12.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	336
13.ANEXOS	343

1.AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar agradeciendo a todos quienes colaboraron con esta investigación, disponiendo de su tiempo para responder mis preguntas y compartiendo sus experiencias conmigo, sin ustedes no habría sido posible este trabajo.

A mis estudiantes del Liceo Técnico Las Nieves, quienes me dieron la oportunidad de sentirme profesora por primera vez, y a los chicos de la ayudantía, cuya confianza depositada en mí me demostró lo mucho que soy capaz de entregar.

A todos mis profesores de la universidad, quienes, con su conocimiento y cariño, me enseñaron el camino de la pedagogía, la historia y la geografía, marcando profundamente mi formación profesional.

A mis amigos, tanto los de toda la vida como los que hice en la universidad, por acompañarme en esta etapa, compartiendo risas y llantos entre clase y clase, y por ser un pilar de apoyo en los momentos más desafiantes.

Finalmente, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a mi familia, que, aunque desde la distancia, siempre estuvo presente con su apoyo incondicional y su amor, recordándome que nunca estaba sola en este camino.

2.DEDICATORIA

*"A mi hermano David, con la
esperanza de que mi ejemplo lo inspire
a seguir también el camino de la
educación."*

3. RESUMEN

Esta investigación analiza cómo las posturas ideológicas de los participantes en las marchas LGBT+ en Santiago de Chile influyen en el uso político del espacio público durante este evento anual. Partiendo de la premisa de que el movimiento LGBT+ no es homogéneo, sino que alberga diversas posturas que oscilan entre la celebración y la protesta, el estudio explora cómo estas diferencias se manifiestan en las posiciones físicas de los participantes dentro de la marcha y cómo estas territorialidades reflejan disputas simbólicas y políticas al interior del movimiento. A través de un enfoque cualitativo y un diseño mixto fenomenológico-etnográfico, la investigación busca visibilizar las tensiones internas del movimiento y ofrecer una perspectiva crítica sobre el impacto de estas dinámicas en la resignificación del espacio público como un territorio político y de resistencia.

3.1 Palabras claves

Marchas LGBT+, Espacio público, Territorialidad, Celebración y protesta, Diversidad sexual.

4. INTRODUCCIÓN

4.1 Motivación

Desde los quince años, comencé a asistir regularmente a las marchas LGBT+¹ organizadas anualmente en Santiago. Para mí, y para muchas otras personas de la diversidad sexual, estas manifestaciones públicas y multitudinarias se convirtieron en un espacio de libertad y escape del cotidiano vivir. Me permitieron conocer a personas con experiencias similares a las mías y observar cómo otras, mayores que yo, lograban desenvolverse en una sociedad que, en esos años, era profundamente homofóbica. Ver a parejas del mismo sexo o familias homoparentales me inspiró y me hizo cuestionar las normas sociales que regían nuestros espacios cotidianos.

Expresar nuestra identidad de manera pública subvierte el orden heteronormado que habitualmente domina el espacio público, reclamándolo desde una perspectiva diferente. Como señala Hurtado-Caycedo (2011):

“El caminar de personas LGBT reclama un uso diferenciado del espacio público, tensionándolo al albergar las prácticas, expresiones y sentido de otras formas de vivir el cuerpo, y convertirlo en testigo de las protestas y reclamos y en escenario de esta ciudadanía en formación.”

Con los años, y a medida que profundizaba mi conocimiento sobre la lucha del movimiento LGBT+, comencé a comprender la complejidad de estas marchas. Me di cuenta de que el movimiento no es homogéneo, sino que se caracteriza por "una heterogeneidad de demandas y prácticas políticas que han propiciado la emergencia de diversas posiciones" (Pavez et al., 2023, p.73). Esta diversidad desdibujó la imagen idealizada de unidad que inicialmente tenía, mostrándome que las marchas son un espacio de convergencia, pero también de tensiones y disputas internas.

¹ En esta investigación, se utilizará la sigla LGBT+ para referirse a Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales. El signo "+" se incluye para abarcar otras identidades sexodisidentes que también forman parte de variaciones más amplias de la sigla (como Queer, Intersexuales, Travestis, Asexuales, entre otras). Cabe destacar que no existe intención alguna de jerarquizar o situar unas identidades por encima de otras.

En mi experiencia como participante activa en diversas marchas LGBTQ+ en Santiago, he observado cómo las personas se agrupan en diferentes posiciones dentro de las manifestaciones y cómo estas parecen estar relacionadas con sus posturas políticas, ya sea de celebración o protesta. Esto me llevó a preguntarme si la distribución espacial dentro de la marcha está conectada con las ideologías de los participantes, abriendo un camino de reflexión que esta investigación busca explorar.

En un contexto donde los derechos de la comunidad LGBTQ+ enfrentan desafíos ante el avance de movimientos conservadores en América Latina, las marchas se han convertido en un espacio fundamental de resistencia y visibilidad. Sin embargo, dentro de estas mismas manifestaciones, se evidencian disputas internas sobre qué posturas deben tener mayor visibilidad. Esto subraya la importancia de comprender cómo las posiciones dentro de la marcha reflejan y refuerzan distintas posturas ideológicas, y qué implicancias políticas tienen estos posicionamientos.

4.2 Justificación

A pesar de la abundante literatura sobre las marchas del orgullo LGBTQ+ y su papel como manifestaciones políticas, se ha prestado poca atención a la relación entre la distribución espacial de los participantes y sus posturas ideológicas. La presente investigación busca llenar este vacío, proporcionando una nueva perspectiva sobre cómo el uso del espacio dentro de la marcha no sólo refleja, sino que también refuerza las tensiones y diferencias dentro del movimiento LGBTQ+.

Cómo se desarrollará a lo largo de este trabajo, dentro de la heterogeneidad de demandas y formas de manifestación de las personas participantes y miembros de la diversidad sexual, se evidencia una hegemonía de ciertos grupos y discursos que dominan el debate público. En otras palabras, las organizaciones convocantes más antiguas suelen monopolizar las demandas visibles, reforzando la percepción de que el movimiento es homogéneo y exento de diferencias internas.

Esta investigación busca visibilizar estas otras perspectivas dentro del movimiento LGBTQ+, destacando las voces que aún permanecen al margen del discurso dominante. Plantear estas

tensiones no solo enriquece el debate interno del movimiento, sino que también permite cuestionar cómo se construye la representación de la diversidad sexual en el espacio público.

Los resultados de esta investigación no solo contribuirán al entendimiento académico de las dinámicas internas de las marchas LGBTQ+, sino que también ofrecerán información valiosa para activistas y organizadores. Esto podría ayudar a diseñar estrategias más inclusivas y efectivas para visibilizar la diversidad de posturas políticas dentro del movimiento. Además, los hallazgos pueden tener implicancias para las políticas públicas relacionadas con el uso del espacio público en manifestaciones sociales, fortaleciendo su rol como un escenario de expresión y lucha por la justicia social.

5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

5.1 Planteamiento del problema

La marcha del orgullo LGBT+ es percibida desde el exterior como una manifestación unificada, donde las demandas parecen converger hacia un mismo objetivo: la promoción de derechos y la obtención de leyes afirmativas que garanticen la igualdad para las diversidades sexuales. Conceptos como "comunidad LGBT+" o "comunidad gay" se emplean de manera recurrente en el discurso público, reforzando la idea de una cohesión interna dentro del movimiento. Sin embargo, esta percepción de homogeneidad no refleja la realidad de las dinámicas internas del movimiento.

Desde el año 2016, con la irrupción de “La Otra Marcha” como un espacio alternativo dentro del evento principal, comenzaron a visibilizarse tensiones internas y divergencias ideológicas. Estas diferencias se han manifestado incluso en enfrentamientos simbólicos y físicos, como los altercados reportados entre encapuchados y el carro representativo del MOVILH durante la marcha principal.

Además de estos hechos, mi experiencia personal como participante de las marchas LGBT+ en Santiago de Chile me ha permitido observar una dinámica particular: las posiciones físicas que ocupan los participantes dentro de la marcha (delante, medio y final) parecen estar relacionadas con sus posicionamientos ideológicos. Esto evidencia que no solo existen divisiones ideológicas dentro del movimiento, sino que estas también se expresan de manera espacial durante el evento.

Estas observaciones plantean una pregunta central: ¿qué relación existe entre la posición física ocupada en la marcha y las posturas ideológicas de los participantes? Profundizar en esta relación puede aportar una comprensión más rica sobre cómo las tensiones internas del movimiento se manifiestan en el uso del espacio público durante las marchas LGBT+.

5.2 Pregunta de investigación

¿De qué manera se relaciona la posición física ocupada dentro de las marchas LGBT+ en Santiago de Chile con las posturas ideológicas de sus participantes?

6.HIPÓTESIS O SUPUESTO INVESTIGATIVO

En los estudios cualitativos, las hipótesis adquieren un papel distinto al que tienen en la investigación cuantitativa. En primer término, en raras ocasiones se establecen antes de ingresar en el ambiente o contexto y comenzar la recolección de los datos (Williams, Unrau y Grinnell, 2005). Más bien, durante el proceso, el investigador va generando hipótesis de trabajo que se afinan paulatinamente conforme se recaban más datos, o las hipótesis son uno de los resultados del estudio” (Sampieri, 2014) Teniendo esto en cuenta, a continuación, se presenta la hipótesis inicial de la investigación.

El supuesto investigativo de este trabajo sugiere que la ideología política de los participantes sobre la significancia de la marcha se relaciona directamente con la ubicación interna dentro de la marcha. En este sentido, se espera encontrar que quienes consideran que la marcha debe ser un evento de celebración se ubican en posiciones más visibles y destacadas, como al frente o en el centro, utilizando la marcha como un espacio de fiesta y afirmación positiva. Lo anterior se justifica en que, en las marchas, las posiciones más visibles suelen ser ocupadas por grupos que buscan maximizar la visibilidad y la afirmación positiva del movimiento. A la vez, se puede suponer que quienes ven la marcha como una fiesta o celebración tenderán a estar cerca de lo que entendemos como “show”, es decir, el camión de la organización convocante, el cual se ubica preferentemente en la parte delantera de la marcha.

Por su parte, en el caso de la posición de protesta, la suposición es que los participantes que tengan una visión más crítica del movimiento tenderán a ubicarse al final de la marcha. Esto se basa en la observación previa de convocatorias que se han hecho en los últimos años a “la otra marcha”, un bloque que insta a sus adherentes a ubicarse junto a ellos al término de la columna. Además, se supone también que, al ubicarse al final de la marcha estos grupos estarían geográficamente más alejados de la organización convocante, de esa forma demostrando a través del espacio la lejanía ideológica con la misma.

En definitiva, partiendo del supuesto que la ubicación interna de los participantes de la marcha tiene relación directa con la postura ideológica de los mismos frente al movimiento LGBT+, se estima que quienes se ubiquen en la parte delantera tenderán a la celebración y quienes se ubican en la parte final prefieren expresarse desde la protesta.

7.OBJETIVOS

7.1 Objetivo general

Analizar la relación existente entre las posturas ideológicas de los participantes de las marchas LGBT+ en Santiago de Chile con la posición que ocupan dentro de dichas marchas.

7.2 Objetivos específicos

Describir la evolución de las marchas LGBT+ en Santiago de Chile en los últimos veinte años, enfocándose en los cambios en su organización, participación y objetivos ideológicos.

Describir las divisiones ideológicas entre los participantes de las marchas LGBT+ en Santiago de Chile para identificar cómo se agrupan en función de sus posturas políticas y sociales.

Evaluar la relación entre la espacialización de los participantes de las marchas LGBT+ en Santiago de Chile en virtud de su posición ideológica.

8.MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

8.1 Discusión bibliográfica

Cuando hablamos de movimientos sociales modernos, es común que estos se confundan con los movimientos campesinos y obreros iniciados en el siglo XVIII. En un grado más extremo, los estudios sobre movimientos sociales y nacionales en el “Tercer Mundo”² han estado tradicionalmente dominados por los análisis del imperialismo y del sistema económico mundial (Touraine, 1988). Incluso al buscar información para este marco teórico, queda evidenciado que el concepto de movimientos sociales sigue estando fuertemente relacionado con el movimiento obrero y la lucha de clases.

Sin embargo, para los fines de esta investigación, se utilizará la definición de "Nuevos Movimientos Sociales" (NMS) propuesta por Alain Touraine. Según Touraine (1988), un movimiento social es una acción conflictiva mediante la cual se transforman las orientaciones culturales y un campo de historicidad en formas de organización social, definidas tanto por normas culturales generales como por relaciones de dominación social. El autor también explica que se estaría en presencia de un NMS en la medida que las acciones conflictivas traten de transformar las relaciones de dominación social ejercidas sobre los principales recursos culturales (Touraine, 1988).

En su obra *El regreso del actor* (1988), Touraine desarrolla su teoría sobre los NMS, destacando cómo estos trascienden las luchas económicas tradicionales, como las protagonizadas por la clase obrera, para centrarse en temas identitarios, culturales y simbólicos.

Una vez finalizada la Guerra Fría y superada, en cierta medida, la dicotomía capitalismo-comunismo, con el triunfo del sistema capitalista, se comenzó a cuestionar el supuesto rol central de la lucha de clases como agente principal de las transformaciones históricas. A partir de la segunda mitad del siglo XX, los NMS irrumpieron en la escena política global,

² Se refiere a los países periféricos o subdesarrollados, que sufren pobreza, inestabilidad política y/o dependencia de otras naciones.

marcando un quiebre con los movimientos tradicionales que priorizaban demandas económicas y laborales.

“Los nuevos movimientos sociales (...) se caracterizaron y se continúan caracterizando por la exigencia al reconocimiento y respeto de las diferencias y las identidades diversas que existen en el mundo” (López & Juárez, 2020, p. 60). En este contexto, Touraine argumenta que los NMS surgen como una respuesta a las transformaciones sociales y culturales de la posmodernidad, enfocándose en la construcción de identidades colectivas y en la defensa de valores como la autonomía, el reconocimiento y la justicia social. “Los nuevos movimientos sociales conllevaron, entre otras cosas, el reconocimiento de la diversidad material corpórea: mujeres, indígenas, personas de color, homosexuales, lesbianas. Todas colectividades marginadas de los beneficios legales, económicos, políticos y sociales” (López, E & Juárez, T.2020.p.60) De esta forma, en la vida urbana se comprueba ese pasaje de pretensión de movimientos sociales centrales y unificados hacia luchas mucho más variadas y específicas.

Cabe destacar que, para Touraine, en los nuevos movimientos sociales nunca existe uno que englobe a otro o uno que esté por encima de los demás, sino que todos ocurren simultáneamente dentro de su propio campo de acción. En este sentido, podríamos decir que el autor plantea una idea de “proto interseccionalidad” estableciendo que los movimientos sociales no quedan nunca aislados de los demás tipos de conflictos.

Por otro lado, la filósofa política y feminista Nancy Fraser, en su libro *"Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición postsocialista"* (1997), ofrece una obra fundamental para comprender los debates sobre justicia social en el contexto de los movimientos sociales contemporáneos. Fraser argumenta que, en la era "postsocialista", al igual que señalaba Touraine, las luchas por el reconocimiento han ganado prominencia, muchas veces desplazando las demandas de redistribución económica.

Sin embargo, Fraser sostiene que estas dos dimensiones, reconocimiento y redistribución, no deben considerarse opuestas o excluyentes, sino complementarias. Proponer un marco analítico que permita un proceso de ida y vuelta entre ambas formas de injusticia, subrayando cómo se retroalimentan dialécticamente. Según Fraser, las normas sociales injustas no se limitan al ámbito cultural, sino que llegan a institucionalizarse, mientras que las

desigualdades económicas segregan y excluyen a ciertos grupos, perpetuando su desvalorización cultural.

De esta manera, las injusticias socioeconómicas pueden convertirse en injusticias culturales y viceversa. Por ejemplo, la exclusión económica de personas LGBTQ+ no solo limita su acceso a recursos materiales, sino que también refuerza las normas culturales que invisibilizan o marginan sus identidades. A su vez, la desvalorización cultural de estas identidades dificulta su integración en las estructuras económicas y políticas.

Para abordar las injusticias sociales, Nancy Fraser distingue entre dos tipos de soluciones posibles: las afirmativas y las transformadoras. Estas soluciones se aplican tanto al ámbito económico como al cultural, ofreciendo diferentes formas de enfrentar desigualdades.

Según Fraser, las soluciones afirmativas buscan remediar las consecuencias de una injusticia sin alterar las estructuras subyacentes que la generan. Por otro lado, las soluciones transformadoras buscan cambiar las estructuras sociales, económicas y culturales que originan dichas injusticias, lo que implica un proyecto de deconstrucción profunda.

Por ejemplo, en el ámbito económico, una solución afirmativa podría ser la implementación de políticas asistencialistas que mitiguen los efectos de la desigualdad económica, pero sin cuestionar el sistema capitalista que las produce. En cambio, una solución transformadora implicaría reformas estructurales, como la redistribución equitativa de recursos, el cuestionamiento de la concentración de riqueza o incluso la abolición de las clases sociales.

Este análisis puede extrapolarse al ámbito cultural, donde se inscribe el movimiento LGBTQ+ y sus demandas. Por ejemplo, una solución afirmativa incluiría campañas de visibilidad o tolerancia hacia las personas LGBTQ+ que promuevan su aceptación, pero sin cuestionar las normas heteronormativas que estructuran la sociedad. En contraste, una propuesta transformadora implicaría dismantlar las normas culturales y sociales que perpetúan jerarquías y desigualdades, como el binarismo de género y la heteronormatividad.

En este contexto, la idea de la deconstrucción de género, planteada por Judith Butler (1990) desde la teoría queer, se alinea con las soluciones transformadoras propuestas por Nancy Fraser, ya que esta teoría cuestiona las categorías de género y sexualidad como

construcciones impuestas socialmente. En su libro “El género en disputa” (Butler,1990) plantea que el género se suponía como una expresión natural del sexo o una constante cultural que ninguna acción humana era capaz de modificar. Sin embargo, en este texto ella se empeña por “desnaturalizar” el género, como forma de contrarrestar la violencia normativa.

Tabla N° 1 “Redistribución y reconocimiento basada en la teoría de Nancy Fraser”:

	Soluciones afirmativas	Soluciones transformadoras
Redistribución económica	-Estado del bienestar liberal. -Reparto superficial de los bienes existentes entre los grupos existentes; sostiene la diferenciación de grupo; puede dar lugar a un reconocimiento inadecuado.	-Socialismo. -Reestructuración profunda de las relaciones de producción; desdibuja la diferenciación de grupo; puede contribuir a remediar algunas formas de reconocimiento inadecuado.
Reconocimiento social	-Multiculturalismo predominante. -Reparto superficial de respeto entre las identidades existentes en los grupos existentes.	-Deconstrucción -Reestructuración en profundidad de las relaciones de reconocimiento; desdibuja la diferenciación de grupo.

Autora: Nancy Fraser.

Para los efectos de esta investigación, la teoría de Nancy Fraser sobre las soluciones afirmativas y transformadoras proporciona un marco teórico útil para comprender las posturas ideológicas frente al movimiento LGBT+ y posteriormente analizar cómo estas se expresan en las marchas del orgullo.

Por un lado, se podría suponer que aquellos que valoran los avances logrados en términos de soluciones afirmativas tienden a adoptar una postura celebratoria en las marchas. Estas soluciones, como lo serían las leyes de matrimonio igualitario, la ley de identidad de género o campañas de visibilidad, abordan las desigualdades existentes, pero no necesariamente cuestionan las estructuras sociales y culturales que las generan.

Por otro lado, existe una perspectiva más crítica que se alinea con las soluciones transformadoras propuestas por Fraser, enfocadas en la deconstrucción de las estructuras sociales y culturales que perpetúan las desigualdades. Este enfoque se conecta directamente con la teoría de Judith Butler, quien plantea la necesidad de cuestionar las categorías binarias de género y la heteronormatividad como estructuras que generan exclusión y opresión. Se puede suponer entonces que, para estos participantes, la marcha del orgullo no debería ser únicamente una celebración, sino una protesta activa contra las normas y jerarquías que aún dominan la sociedad. Desde esta perspectiva, las soluciones afirmativas no serían suficientes, ya que no desafían las bases culturales que perpetúan la discriminación.

Otra manera de analizar las exigencias por el reconocimiento social tanto de los movimientos sociales en general como del movimiento LGBTQ+ es a través de la teoría del reconocimiento propuesta por Axel Honneth, particularmente en lo que él denomina como esferas del reconocimiento. En su obra principal, *"La lucha por el reconocimiento"* (1995), Honneth plantea que el reconocimiento es una necesidad fundamental para el desarrollo de la identidad personal y social de los individuos.

En su obra, al igual que el resto de los autores analizados anteriormente, “Honneth critica la conceptualización sobre la justicia que había sido predominante hasta los años 90 del siglo XX, una justicia con base en la redistribución equitativa de bienes materiales, como garantía para la libertad de los seres humanos” (Revuelta, B & Hernández, R. 2019, p. 4).

Honneth argumenta que la redistribución material, aunque necesaria, no es suficiente para garantizar la completa integración de un individuo a la sociedad. En este sentido, destaca que el reconocimiento social debe ser entendido como un proceso recíproco, donde los individuos generan y articulan su identidad y autoestima a partir de las relaciones sociales que establecen. Estas relaciones, al otorgar aprobación y reconocimiento, se convierten en el pilar sobre el cual los individuos construyen su sentido de pertenencia y valor personal (Revuelta & Hernández, 2019).

Para comprender las relaciones intersubjetivas entre el sujeto y la sociedad, Axel Honneth propone tres esferas fundamentales de reconocimiento: afectiva, jurídica y de aprecio social.

La primera esfera, conocida como la esfera afectiva o del "amor", abarca las relaciones más cercanas del individuo, como las que se desarrollan en el entorno familiar: padres, hermanos e hijos. Estas relaciones íntimas son esenciales para el desarrollo de la autoconfianza del individuo, al proporcionar una base emocional de apoyo.

La segunda esfera es la del reconocimiento jurídico. Según Honneth (1995), esta esfera:

“A diferencia del ámbito primario, permite una generalización del medio de reconocimiento que le es propio en las dos direcciones de ampliación material y social de los derechos. Por un lado, se tienen en cuenta las diferencias en las posibilidades individuales de realización de las libertades garantizadas intersubjetivamente, y por otro, un círculo creciente de personas que habían sido excluidas o discriminadas les son concedidos los mismos derechos que a todos los demás miembros de la comunidad” (p. 159).

En otras palabras, el reconocimiento jurídico está orientado hacia la ampliación de los derechos legales de los individuos, otorgándoles autonomía, incluso si ciertos sectores de la sociedad no están de acuerdo con ello. Un ejemplo de esto podría ser la discusión y eventual despenalización de la sodomía³ en Chile, donde se garantizó un derecho fundamental pese a la oposición de ciertos grupos sociales.

Finalmente, la tercera esfera es la del aprecio social, que se refiere al valor y la estima que el individuo recibe de su entorno por sus contribuciones a la comunidad. Esta esfera es crucial para la construcción de la autoestima personal. Según Revuelta y Hernández (2019) “En esta tercera esfera es fundamental el trabajo, vía por la cual se concreta el aprecio social del desempeño y las capacidades individuales” (p. 6).

³ Jerga jurídica utilizada en derecho para hacer referencia a comportamientos sexuales entre personas del mismo sexo. En 1999 fue despenalizada la sodomía entre adultos en Chile mediante una modificación al artículo 365 del Código Penal. (MOVILH,2025)

Para una autorrealización adecuada, el individuo debe complementar estas tres esferas de reconocimiento. Como Honneth señala:

“Sin la suposición de un cierto grado de autoconfianza, de una autonomía garantizada por ley y de seguridad sobre el valor de las propias capacidades, no es posible el alcance de la autorrealización. La reproducción de la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrealización práctica si aprenden a concebirse a partir de una perspectiva normativa con sus compañeros de interacción” (Honneth, 1995, p. 158)

Para Axel Honneth, la lucha por el reconocimiento no es un conflicto entre individuos ni una oposición directa contra las fuerzas coactivas de la sociedad. Más bien, es una lucha por una sociedad que posibilita la autorrealización de todos sus integrantes. Esta autorrealización se entiende como el acceso a experiencias positivas en las tres esferas que conforman la justicia social: afectiva, jurídica y de aprecio social (Revuelta & Hernández, 2019).

Revuelta y Hernández (2019) proponen un esquema analítico que establece grados de justicia social, dependiendo del correcto desarrollo en las esferas del reconocimiento. Según este esquema, los grados de justicia social pueden clasificarse en tres niveles:

Grado máximo (extremo positivo): Este grado corresponde al ideal de justicia, donde un grupo social es plenamente reconocido e integrado en la sociedad. En este escenario, las tres esferas de reconocimiento (afectiva, jurídica y de aprecio social) funcionan de manera óptima. Las características incluyen relaciones recíprocas y simétricas de reconocimiento, una distribución justa de recursos, el desarrollo máximo de capacidades individuales y la ausencia de formas de menosprecio.

Grado medio (común): Representa una situación intermedia en la que los individuos experimentan reconocimiento parcial en las tres esferas. Aunque existe cierto nivel de

integración, esta es asimétrica, lo que limita la autorrealización. Las injusticias incluyen una distribución desigual de bienes, acceso limitado a derechos y valoración social mediada por las condiciones laborales, como el tipo de empleo o la remuneración.

Grado mínimo (extremo negativo): Este grado refleja una ausencia significativa de reconocimiento en todas las esferas. Las características principales incluyen desintegración social, maltrato, violaciones a la integridad física, exclusión, desposesión de derechos y un acceso mínimo a recursos y políticas distributivas.

Revuelta y Hernández (2019) destacan que este modelo permite pensar cómo las esferas del reconocimiento en conjunto afectan la experiencia de los sujetos y limitan las posibilidades de crítica, de lucha y de cambio” (p. 12).

Tabla N°2 “Grados de justicia social según Axel Honneth”

Grado	Afectivo	Jurídica	Aprecio social	Características
Máximo (+/+)	++	++	++	Integración total, relaciones recíprocas simétricas, distribución justa de bienes, autonomía plena.
Medio (+/-)	+/-	+/-	+/-	Reconocimiento parcial, injusticia limitada, acceso desigual a recursos y valoración social mediada.
Mínimo (-)	-	-	-	Exclusión, maltrato, violación de derechos, desintegración social y mínima autorrealización.

Autor: Revuelta, B & Hernández, R. (2019).

En el caso de esta investigación, el esquema de grados de justicia social propuesto por Revuelta y Hernández (2019), basado en la teoría de Axel Honneth, permite analizar cómo se perciben las condiciones de justicia para las personas LGBT+ en la actualidad y cómo estas percepciones se reflejan en las marchas del orgullo. Por ejemplo, habrá quienes argumenten que nos encontramos en un grado medio de justicia social, destacando los

avances logrados en derechos legales, como el matrimonio igualitario o la ley de identidad de género. Para este grupo, las marchas del orgullo serían una celebración de estos logros, interpretándolos como avances significativos en la esfera jurídica y en el aprecio social. Sin embargo, también puede ocurrir que otras opiniones más críticas sostengan que, al persistir violaciones graves a los derechos humanos de las personas LGBT+ (como asesinatos, maltrato físico y discriminación laboral), especialmente hacia las personas trans, seguimos inmersos en un grado mínimo de justicia social.

8.2 Marco conceptual

Además de los debates teóricos anteriormente expuestos sobre los movimientos sociales, y en particular el movimiento LGBT+, es fundamental precisar algunos de los conceptos clave que serán tratados en esta investigación. Como señala Tamayo (2014), “la ciencia elabora conceptos con el fin de describir y explicar la experiencia, y comunicar el conocimiento obtenido. De esta manera, los conceptos permiten pensar y transmitir ideas”. Esta reflexión subraya la importancia de definir y utilizar conceptos de manera rigurosa para construir una base sólida en el análisis académico.

8.2.1 Movimiento LGBT+

Para los efectos de esta investigación se utiliza el término “movimiento”, entendiendo que cuando se habla del movimiento LGBT+, es importante remontarse a sus inicios como movimiento organizado, así como repasar brevemente de sus hitos clave para comprender su evolución a lo largo de los años. A lo largo del tiempo se han utilizado diversos nombres, siglas y formas de referirse al colectivo como un todo, y ni siquiera en la actualidad existe un consenso único o definitivo sobre cuál es la manera “correcta” de mencionarlo.

El término LGBT, que se utiliza desde 1990, reemplazando a la sigla anterior LGB (Martínez et al., 2022). Sin embargo, es sabido que existen otras variaciones de esta sigla, como la que se emplea en el presente trabajo; LGBT+, que incluye el símbolo “+” para abarcar otras identidades que no se mencionan explícitamente. De manera similar, esta sigla sustituyó al término “comunidad gay”, que era comúnmente utilizado en décadas anteriores (Martínez et al., 2022).

En este sentido, podemos afirmar que el término aceptado para referirse a la comunidad LGBT+ ha sido construido de manera progresiva, reflejando el desarrollo mismo del movimiento. Así, la evolución de las siglas también simboliza las discusiones teóricas y las luchas por el reconocimiento que han surgido dentro de la propia comunidad a lo largo del tiempo.

Entre los hitos fundacionales del movimiento destaca el mundialmente conocido disturbio de Stonewall, ocurrido en Nueva York, Estados Unidos, el 28 de junio de 1969 (López & Juárez, 2020). El bar *Stonewall Inn* fue un espacio emblemático para las personas homosexuales de la época, quienes enfrentaron discriminación sistemática y persecución policial. Según López y Juárez (2020):

"Algunos clientes decidieron no mostrar sus identificaciones y las mujeres trans se resistieron a ser inspeccionadas. Otros asistentes se unieron a esta oposición y, de un momento a otro, la estrategia policial se transformó en una trifulca" (p. 61).

Como respuesta a las constantes redadas policiales, los asistentes decidieron rebelarse, atrincherándose a las afueras del bar y enfrentándose a la policía neoyorquina de forma directa. Este evento marcó un antes y un después, convirtiéndose en el hito fundacional del movimiento LGBT+. Desde entonces, el 28 de junio se conmemora a nivel mundial con la llamada "Marcha del Orgullo" o "*Gay Parade*", celebrada en la mayoría de los países occidentales como un símbolo de resistencia y visibilidad.

8.2.2 Espacio Público:

Para este estudio, es necesario definir lo que entendemos como espacio público, dado que este constituye uno de los elementos centrales en el análisis de las marchas LGBT+ en Santiago de Chile. Como se menciona también en el marco metodológico, en este trabajo se parte desde una perspectiva crítica basada en la geografía feminista, la cual entiende el espacio público no como un escenario neutral, sino como un lugar socialmente construido que refleja y perpetúa relaciones de poder.

Desde esta perspectiva, el espacio público se concibe como un ámbito de interacción social donde se manifiestan las desigualdades de género, clase, raza y sexualidad (Ibarra &

Escamilla-Herrera, 2016). Este enfoque crítico permite considerar cómo ciertos cuerpos e identidades son privilegiados o marginados en estos espacios, y cómo estas dinámicas reflejan las normas hegemónicas que dominan la sociedad.

Por otro lado, Lefebvre (1974) plantea que el espacio público es un producto social definido por las prácticas y relaciones humanas que lo habitan. Aunque el autor no utilizó ampliamente el término "espacio público" en su obra, sus ideas nos permiten construir una definición que lo sitúe como un ámbito dinámico, cargado de significados sociales, políticos y culturales.

En *El derecho a la ciudad* (1968), Lefebvre describe el espacio urbano como un lugar de simultaneidad, encuentros y confrontaciones de diferencias, donde convergen comunicaciones e informaciones. Este espacio no solo es un escenario de interacción, sino también un lugar de deseo, de lo lúdico y lo imprevisible, que refleja las tensiones y oportunidades de la vida urbana.

Asimismo, en *La revolución urbana* (1970), Lefebvre añade una dimensión más personal y colectiva al espacio público:

"En la escena espontánea de la calle yo soy a la vez espectáculo y espectador, ya veces, también, actor. Es en la calle donde tiene lugar el movimiento, de catálisis, sin el que no se da vida humana sino separación y segregación (...) En la calle hay desorden, es cierto, pero todos los elementos de la vida humana, inmovilizados en otros lugares por una ordenación fija y redundante, se liberan, confluyen en las calles, y alcanzan el centro a través de ellas; todos se dan cita, alejados de sus habitáculos fijos. Es el desorden vivo, que informa y sorprende (...) La calle y su espacio es el lugar donde el grupo (la propia ciudad) se manifiesta, se muestra, se apodera de los lugares y un adecuado. tiempo-espacio" (pág. 25).

Desde esta perspectiva, el espacio público es concebido como un lugar donde las dinámicas sociales alcanzan su máxima expresión, actuando simultáneamente como escenario y catalizador de interacciones humanas. En este sentido, las marchas LGBT+ no solo ocupan el espacio público, sino que lo transforman en un territorio político cargado de simbolismo, donde las demandas de reconocimiento, justicia y visibilidad se materializan.

En el contexto de las marchas LGBT+, este "desorden vivo" al que hace referencia Lefebvre se convierte en un acto de resistencia y resignificación, donde las identidades no hegemónicas se apropian del espacio público, lo transforman y lo utilizan como un medio para expresar sus luchas y aspiraciones colectivas.

Finalmente, desde la geografía feminista, el espacio público se entiende como un lugar donde los cuerpos desempeñan un papel central en la construcción de significados. Tal como señala Butler (1993), los cuerpos que desafiaban las normas de género y sexualidad pueden generar tensiones en el espacio público, cuestionando las estructuras hegemónicas que lo configuran. En el caso de las marchas LGBT+, estas tensiones se materializan en la apropiación simbólica del espacio, donde las territorialidades celebratorias y de protesta convergen y compiten por el significado del lugar.

En conclusión, para esta investigación, el espacio público será analizado como un ámbito socialmente construido, cargado de relaciones de poder y dinámicas de resistencia, que las marchas LGBT+ resignifican mediante la performatividad y la territorialidad. Este enfoque crítico permitirá explorar cómo estas manifestaciones no solo ocupan el espacio público, sino que lo transforman en un lugar de lucha y visibilidad para las identidades no hegemónicas.

8.2.3 Celebración:

En el contexto de esta investigación, la celebración se define como una postura ideológica dentro de las marchas LGBT+ que busca destacar y visibilizar los logros alcanzados por el movimiento, promoviendo el orgullo y la autoafirmación de las identidades diversas. Desde esta perspectiva, las marchas se conciben como espacios de alegría colectiva, resistencia simbólica y expresión cultural que fortalecen la autoestima individual y colectiva de sus participantes.

La celebración en las marchas LGBTQ+ se vincula con la idea de visibilidad y reconocimiento cultural. A través de desfiles, performances, música y colores vibrantes, esta postura transforma el espacio público en un escenario donde las identidades LGBTQ+ no solo son toleradas, sino también celebradas. Este enfoque, cercano a la noción de carnaval propuesta por Browne (2007), refleja una resistencia que no necesariamente se manifiesta de forma confrontativa, sino mediante la exaltación de las identidades y la reivindicación de la diversidad como valor social.

Desde la teoría del reconocimiento de Nancy Fraser, la celebración puede asociarse a las soluciones afirmativas, que buscan remediar las injusticias mediante el reconocimiento superficial de las identidades existentes. En este sentido, las marchas del orgullo se convierten en espacios donde se visibilizan los avances legales y sociales logrados por el movimiento LGBTQ+, como el matrimonio igualitario o las leyes de identidad de género.

Sin embargo, esta postura no necesariamente cuestiona las estructuras que generan desigualdades, sino que busca su inclusión dentro de las mismas. Por ejemplo, campañas publicitarias que promueven la tolerancia o iniciativas que fomentan la aceptación de las personas LGBTQ+ pueden ser interpretadas como soluciones afirmativas que, aunque importantes, no transforman las bases heteronormativas de la sociedad.

En el marco de las esferas de reconocimiento de Axel Honneth, la celebración refleja un avance en los niveles de justicia social, especialmente en las esferas jurídicas y de aprecio social. Los participantes que adoptan esta postura perciben que las identidades LGBTQ+ han alcanzado cierto grado de integración y respeto dentro de la sociedad, permitiéndoles expresar su orgullo de manera pública y colectiva.

Desde esta perspectiva, las marchas del orgullo celebran la conquista de derechos y el reconocimiento social, reforzando la autoestima de los participantes y promoviendo un sentido de pertenencia comunitaria. Aunque este enfoque puede parecer optimista, no ignora que aún existen desigualdades por superar. Sin embargo, pone énfasis en los logros alcanzados y en la importancia de mantener la visibilidad para consolidar estos avances.

La celebración también puede entenderse desde la teoría de la performatividad de Judith Butler, quien plantea que el género y las identidades son construcciones sociales que se manifiestan a través de actos repetidos. En este sentido, las marchas LGBTQ+ funcionan como un acto performativo colectivo que desafía las normas de género y reafirma las identidades diversas. La celebración, entonces, no solo refuerza el orgullo individual, sino que también transforma el espacio público en un territorio simbólico donde se cuestionan las narrativas hegemónicas de la sociedad.

En resumen, la celebración en las marchas LGBTQ+ combina el orgullo por los logros alcanzados con una estrategia de visibilidad cultural y política. Aunque no busca necesariamente transformar las estructuras sociales de manera radical, cumple un rol fundamental al reafirmar las identidades diversas y mantener activa la lucha por el reconocimiento y la justicia social.

8.2.4 Protesta:

En el contexto de esta investigación, la protesta se define como una postura ideológica dentro de las marchas LGBTQ+ que prioriza la denuncia de las desigualdades, violencias y exclusiones que aún persisten. Desde esta perspectiva, la marcha es concebida como un acto político que exige transformaciones estructurales profundas en la sociedad y cuestiona las normas hegemónicas que perpetúan la discriminación hacia las personas LGBTQ+.

La protesta, entendida como una forma de política contenciosa (Tilly, 2004), se caracteriza por ser una acción colectiva que busca interrumpir las normas establecidas, visibilizar injusticias y generar cambios estructurales. Según Tilly y Tarrow (2007), la política contenciosa se manifiesta en interacciones donde los actores sociales movilizan recursos y estrategias para desafiar el poder establecido mediante confrontaciones directas, movilización masiva o interrupciones en el orden social.

En el contexto de las marchas LGBTQ+, la protesta se materializa en la ocupación del espacio público a través de pancartas, cánticos, performances y mensajes que critican las desigualdades de género, orientación sexual, clase o raza. Estas acciones no solo buscan

visibilizar el sufrimiento de las personas LGBTQ+, sino también cuestionar las normas heteronormativas que estructuran la sociedad y los espacios públicos.

Siguiendo la teoría del reconocimiento de Nancy Fraser, la protesta en las marchas LGBTQ+ está vinculada a lo que la autora denomina "soluciones transformadoras". Estas soluciones van más allá de mitigar las consecuencias de la desigualdad (como lo hacen las soluciones afirmativas) y buscan dismantelar las estructuras que generan discriminación y exclusión.

En el caso del movimiento LGBTQ+, las posturas de protesta suelen estar alineadas con la idea de una deconstrucción del género, como lo plantea Judith Butler. Esta perspectiva critica la centralidad del género como categoría social, proponiendo que su deconstrucción permitiría superar las desigualdades y discriminaciones entre identidades. Desde esta postura, las marchas no son solo una expresión de disconformidad, sino un acto político que busca transformar las bases mismas de las relaciones sociales y culturales.

Por otro lado, la teoría de las esferas de reconocimiento de Axel Honneth también permite analizar la protesta dentro de las marchas LGBTQ+. Según Honneth, las esferas de reconocimiento (afectiva, jurídica y social) determinan los grados de justicia experimentados por un grupo social. En este caso, los participantes de las marchas que adoptan una postura de protesta tienden a percibir que las diversidades sexuales se encuentran en un nivel mínimo o medio de reconocimiento social.

Esto se refleja en las demandas de quienes critican el enfoque celebratorio y buscan visibilizar las violencias, asesinatos y exclusiones que afectan especialmente a personas trans. Estas experiencias, según Honneth, posicionan a este grupo en un nivel mínimo de justicia, donde prevalecen el maltrato, la exclusión y la falta de reconocimiento efectivo en todas las esferas.

En síntesis, la protesta en las marchas LGBTQ+ es una manifestación de política contenciosa que busca tanto visibilizar las injusticias como proponer transformaciones profundas en las estructuras sociales. Se alimenta de la indignación frente a las violencias persistentes y se articula con teorías como las de Fraser y Honneth para exigir un cambio estructural hacia una sociedad más justa e inclusiva

A continuación, se presenta una tabla comparativa que refleja las diferencias entre celebración y protesta basada en los aspectos discutidos en este marco teórico:

Aspecto	Celebración	Protesta
Definición	Acto de visibilidad que resalta logros y avances, utilizando el espacio público como escenario de orgullo y unidad.	Acción colectiva que busca denunciar desigualdades y exigir transformaciones estructurales en la sociedad.
Objetivo principal	Muestra orgullo por las identidades LGBTQ+ y celebra los avances obtenidos en términos de derechos y visibilidad.	Criticar las estructuras sociales que perpetúan la discriminación y desigualdad hacia las personas LGBTQ+.
Relación con el espacio público	Utiliza el espacio público como escenario para festejar y visibilizar la diversidad sexual y de género.	Transforma el espacio público en un territorio político donde se cuestionan las normas hegemónicas.
Tono y enfoque	Positivo, festivo y enfocado en destacar los logros alcanzados.	Confrontativo, disruptivo y enfocado en evidenciar las injusticias sociales y culturales.
Manifestación simbólica	Uso de elementos festivos como música, banderas y actuaciones artísticas para resaltar la diversidad.	Utilización de pancartas, cánticos y performances críticas para denunciar violencia y exclusión.
Vinculación teórica	Relacionada con las soluciones afirmativas de Nancy Fraser, que valoran los avances en derechos sin cuestionar las estructuras subyacentes.	Asociada a las soluciones transformadoras de Nancy Fraser, que buscan deconstruir las normas y estructuras generadoras de desigualdad.
Visión del grado de justicia social	Percepción de un grado medio de justicia social, con avances en derechos legales y mayor aceptación cultural.	Percepción de un grado mínimo de justicia social, evidenciando violencias y exclusiones persistentes, especialmente hacia personas trans.

Ejemplo de las marchas LGBT+	Bloques o sectores que destacan el orgullo y la diversidad, promoviendo un ambiente inclusivo y festivo.	Bloques críticos que visibilizan asesinatos, discriminación y exclusión de las personas LGBT+, especialmente trans.
-------------------------------------	--	---

Tabla N°3 “Comparación celebración y protesta” Elaboración propia.

8.3 Categoría de análisis espacial

Las categorías de análisis espacial son los niveles que permiten estudiar el espacio geográfico de una forma más práctica. Estas categorías son la región, el paisaje, el medio, el territorio y el lugar. El análisis espacial, entonces, se enfoca en estudiar los componentes que integran el espacio, definiendo sus elementos y cómo estos se comportan en determinadas condiciones (Murillo, 2023). Para esta investigación, la categoría de análisis más apropiada es el territorio.

8.3.1 El territorio en la geografía crítica:

Históricamente, el concepto de territorio ha estado vinculado a la construcción de los Estados Nacionales y al ejercicio del poder sobre el espacio. Esta concepción clásica asocia el territorio con soberanía, límites y control estatal. Sin embargo, tras la Segunda Guerra Mundial, este enfoque comenzó a ser cuestionado, dando paso a una resignificación del término desde las nuevas geografías críticas.

En este nuevo marco, el territorio ya no es visto como una entidad estática y exclusivamente estatal, sino como un espacio dinámico en el que se materializan relaciones de poder y prácticas sociales. En esta segunda noción del territorio, la acción asociada al concepto que es la de territorialidad ha sido abordada por diversos autores. El primero en hacerlo de manera sistemática dentro de la geografía moderna fue Claude Raffestin con su obra *"Por una geografía del poder"* (1980).

En dicho texto Raffestin (1980) plantea que el espacio antecede al territorio, siendo el espacio un sustrato que se transforma en territorio en la medida que los actores sociales ejercen propiedad sobre él. Por otro lado, el autor introduce el concepto de “territorialidad” siendo esta entendida como la acción por la cual se convertiría en territorio un determinado espacio. En palabras del autor la territorialidad:

Tiene un valor totalmente particular, ya que refleja la multidimensionalidad de la vivencia territorial por parte de los miembros de una colectividad y por las sociedades en general. Los hombres 'viven' al mismo tiempo el proceso territorial y el producto territorial, mediante un sistema de relaciones existenciales y/o productivas. Ambas son relaciones de poder, en el sentido de que hay interacción entre los actores que buscan modificar las relaciones con la naturaleza y las relaciones sociales (Raffestin, 1980, p. 112).

En este sentido, Raffestin plantea que las relaciones humanas y sociales serían producto y a la vez productoras de territorio, en un proceso dinámico de interacción entre los actores sociales y el espacio. Este enfoque rompe con la visión tradicional del territorio como una entidad fija, asociada exclusivamente al control estatal, y lo redefine como el resultado de prácticas sociales, culturales y políticas que lo transforman continuamente.

8.3.2 Territorialidades de la marcha LGBT+

En el caso de las marchas LGBT+ en Santiago de Chile, la principal avenida de la ciudad, la Alameda, se convierte en un territorio simbólico y político durante el evento. Este espacio deja de ser simplemente un lugar de tránsito urbano para convertirse momentáneamente en un escenario de visibilidad, resistencia y lucha por derechos. Durante este evento, es posible identificar dos tipos de territorialidades.

Por un lado, la marcha convierte un espacio cotidiano, diseñado principalmente para el tránsito vehicular, en un territorio de visibilidad y reivindicación política. Esta apropiación simbólica del espacio público no sólo interrumpe su uso habitual, sino que también lo resignifica al transformarlo en un lugar donde se expresan demandas de igualdad, reconocimiento y justicia social. La Alameda, por ejemplo, se convierte en un territorio temporalmente político, donde las personas LGBT+ desafían la hegemonía heteronormativa que históricamente ha dominado los espacios urbanos.

Por otro lado, al interior de la marcha, se desarrollan dinámicas de territorialidad más específicas, que reflejan las disputas ideológicas y las diferencias entre los participantes. Estas disputas se manifiestan en cómo los distintos grupos ocupan y utilizan el espacio dentro de la marcha. Cómo se planteó anteriormente, durante las marchas coexisten posturas diversas respecto al carácter que éstas deben tener, ya sea celebratorio o de protesta. La interacción entre bloques celebratorios y de protesta refleja una disputa por el significado del territorio que se construye durante la marcha.

De esta manera, las marchas LGBT+ son un claro ejemplo de cómo diferentes territorialidades pueden coexistir y superponerse en el mismo espacio. Dicho de otra forma, las marchas no solo transforman el espacio físico de la ciudad, sino que también reconfiguran su significado político y simbólico, convirtiéndolo en un territorio de resistencia y visibilización.

9.MARCO METODOLÓGICO

9.1 Paradigma:

Un paradigma es un marco conceptual o modelo de creencias que guía cómo se realiza, aborda e interpreta un determinado fenómeno. Tal como lo expresa Rodríguez, un paradigma constituye una “visión de mundo”, una manera sistémica, categorizada y estructurada de aprehender, percibir, comprender, explicar y argumentar la naturaleza humana y sus construcciones y/o la naturaleza y características de los objetos que componen el universo y que interesa a las ciencias (Rodríguez, 2011).

La importancia de un paradigma es tal, que el filósofo Thomas Kuhn planteó en su libro “La estructura de las revoluciones científicas” (Kuhn,1962) que el cambio de paradigma o la irrupción de uno nuevo significa necesariamente una revolución científica.

De acuerdo con Kuhn, un paradigma es un sistema de creencias, principios, valores y premisas que determinan la visión que una determinada comunidad científica tiene de la realidad, el tipo de preguntas y problemas que es legítimo estudiar, así como los métodos y técnicas válidos para la búsqueda de respuestas y soluciones. (Contreras, 1996)

9.1.1 Paradigma Investigativo

Para la presente investigación, el paradigma investigativo a utilizar es el paradigma interpretativo o hermenéutico, ya que este paradigma busca interpretar los significados que las personas atribuyen a sus experiencias y en comprender las realidades sociales desde la perspectiva subjetiva de los propios actores. Desde una mirada histórica, el paradigma interpretativo surge como alternativa al paradigma positivista, debido a la dificultad que éste presentaba para comprender la realidad social (Miranda y Ortiz,2020). En este sentido, el

paradigma interpretativo hace énfasis en aspectos que antes no se tenían en cuenta, como el reconocimiento de la subjetividad y la necesidad de un enfoque contextual de los fenómenos.

El paradigma interpretativo es el más adecuado para esta investigación ya que permitirá adentrarse en las experiencias subjetivas de los participantes de las marchas LGBT+ en Santiago de Chile. Esta investigación busca describir las percepciones, emociones y significados que los participantes de estas marchas le dan a su posición física dentro de la misma y cómo interactúan con el espacio público durante dicho evento. Por este motivo, es importante utilizar un paradigma que valore la subjetividad de las perspectivas. Además de lo anterior, en el paradigma interpretativo “se admite la coexistencia de varias perspectivas y la pluralidad de visiones que se articulan en la comunicación y la interpretación dentro de los ambientes naturales de donde emergen los fenómenos” (Miranda y Ortiz,2020) lo que permitirá abordar opiniones bastante diversas e incluso disímiles entre sí. Esto último es muy relevante para este trabajo ya que dentro de las marchas LGBT+ convergen diversas posturas ideológicas, las cuales pretenden ser descritas en esta investigación.

Por otro lado “inherente a este paradigma, se ubiquen los enfoques cualitativos de la investigación desde miradas multimétodo, lo que le brinda al investigador la opción de valerse de información diversa para dar posibles respuestas a su pregunta de estudio” (Miranda y Ortiz,2020) En otras palabras, un paradigma interpretativo está directamente relacionado con métodos de investigación cualitativa, los cuales serán la principal fuente de información en este estudio.

9.1.2 Paradigma geográfico

Al igual que en el ámbito investigativo, para poder llevar a cabo adecuadamente un estudio social es necesario posicionarse en un paradigma disciplinar, en este caso dentro de la geografía. Para los efectos de esta investigación, nos posicionamos dentro de la geografía feminista, una corriente de la escuela crítica de pensamiento que cuestiona las dinámicas de poder y las desigualdades que configuran el espacio.

Si nos remontamos a la historia de la disciplina geográfica, esta sufrió una importante metamorfosis, cuando “a finales del siglo XIX la geografía dejó de ser la responsable de describir la heterogeneidad de la corteza terrestre para consolidarse como la encargada de

explicar las conexiones entre el ser humano y la naturaleza” (León, E,2016, p.18). En otras palabras, la geografía en su búsqueda por convertirse en una ciencia moderna y relevante “se concibió a sí misma como "puente" entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, es decir, como la encargada de realizar la síntesis general del conocimiento científico” (León, E,2016, p.19). Sin embargo, esto trajo consigo una serie de debates epistemológicos y filosóficos dentro de la disciplina, que llevaron a disputas internas sobre la metodología por la cual se llevaría a cabo esta relación espacio-sociedad. Finalmente, la llamada geografía crítica se consolidó como una corriente propia y vigente por su particularidad de considerar la relación del espacio y la sociedad como una intrínsecamente política. Así también, en palabras de León, E

el denominador común que dio unidad a las diferentes corrientes de la llamada geografía crítica, el principal detonador del movimiento de superación de la vertiente tradicional, no fue el debate epistemológico sino la preocupación ética y la intención política transformadora de los investigadores y académicos frente a la desigual e insostenible realidad capitalista. (2016, p.32)

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, podemos decir entonces que la geografía crítica surge por la necesidad de hacer visible el ineludible carácter político de la relación espacio-sociedad, dejando entrever así que las pretensiones de neutralidad de la geografía tradicional no eran otra cosa que ser serviles al sistema capitalista imperante. Considerando entonces el aspecto intrínsecamente político del espacio socialmente construido, es que irrumpe la geografía feminista, la cual cuestiona las desigualdades de género en la construcción del espacio. La geografía feminista ya no solo considera al capitalismo como única forma de opresión, sino que aboga por un análisis interseccional que cuestione las múltiples opresiones que se presentan en el espacio socialmente vivido como lo son el género, la clase, la raza, la sexualidad, entre otras. Este enfoque es especialmente relevante para estudiar el uso político del espacio público durante las marchas LGBT+ en Santiago de Chile, ya que permite explorar cómo las identidades de género y sexualidad no normativas transforman y desafían las dinámicas espaciales tradicionales.

Si bien la geografía feminista es bastante nueva y aún está en constante construcción y definición “durante los últimos cuatro decenios la geografía feminista ha llegado a convertirse en una potencia al interior de la disciplina, transformando preguntas, conceptos, metodologías y aspectos éticos dentro de diversos subtemas” (Ibarra & Escamilla-Herrera, 2016, p. 21). Debido a lo anterior es que para comprender más claramente las implicancias y potencialidades que tiene la geografía feminista en el desarrollo de este trabajo es que se decidió por dividir en tres los aspectos fundamentales de esta corriente y como estos serán la base para llevar a cabo esta investigación.

En primer lugar, hablaremos del concepto de interseccionalidad (Crenshaw, 1989), que según Ibarra & Escamilla-Herrera “es una de las contribuciones más importantes del feminismo por haber permitido teorizar sobre los privilegios y las opresiones entendidas como múltiples y mutuamente constituidas” (2016, p. 113). En definitiva, tomando en cuenta este nuevo concepto proveniente de los estudios feministas, podemos decir que la geografía feminista se abre a la incorporación de nuevos debates en torno a distintos tipos de opresión y discriminación que anteriormente no eran visibilizados. En el caso particular de esta ciencia social se llegó un poco tarde a esta reflexión, ya que a finales del siglo XX “la geografía, [...] reconoció tardíamente, en comparación con otras disciplinas, que no podía hacer a un lado la variable género como un componente de diferenciación social” (Ibarra & Escamilla-Herrera, 2016, p. 9). Este concepto entonces reconoce que género, sexualidad, clase, raza y otras categorías sociales interactúan para producir experiencias diferenciadas del espacio. Para los efectos de este trabajo la interseccionalidad (Crenshaw, 1989) se convierte en el punto de partida, ya que nos permite, después de mucho tiempo de invisibilidad dentro de las ciencias y particularmente de la geografía, poner en relevancia las dinámicas socioespaciales de las personas no heteronormadas.

En segundo lugar, tal como se mencionó anteriormente, al igual que la geografía crítica, la geografía feminista parte de la base que el espacio no es neutro, sino que está configurado por relaciones de poder y prácticas sociales que reflejan y perpetúan desigualdades. En este caso el espacio socialmente construido es uno profundamente heteronormado, ya que, si bien

A pesar de que la ciudad ha dado la oportunidad a gais y lesbianas de expresar más libremente su sexualidad, tiene que decirse que, todavía hoy, en el siglo XXI, estos colectivos sufren a menudo acoso y agresiones en los espacios públicos cuando manifiestan públicamente su afectividad. Por miedo a los abusos homofóbicos, las mujeres y hombres homosexuales son forzados a esconder su sexualidad mediante la autocensura, minimizando al máximo el tiempo que pasan en espacios heterosexuales y escogiendo, para su sociabilidad (y visibilización), espacios homosexuales. (Ortiz Guitart. A, 2005 citado en Ibarra & Escamilla-Herrera, 2016, p. 106)

En otras palabras, podríamos decir que en esta no neutralidad del espacio social, este seguiría siendo un espacio donde se perpetúa la heteronorma, en la cual aún se castiga con discriminación a quienes se escapan de ella. En este sentido, en el caso particular de las marchas LGBT+, el espacio público se convierte en un escenario de resistencia frente a la hegemonía heteronormativa y patriarcal anteriormente mencionada.

Por último, la geografía feminista es relevante para esta investigación ya que incorpora la idea de la “corporeización del espacio”. Desde las corrientes críticas, el espacio se entiende no sólo en términos físicos, sino como un lugar vivido y experimentado por los cuerpos. Lo anterior se relaciona directamente con la investigación, ya que busca analizar cómo las marchas LGBT+ en Santiago de Chile no solo ocupan el espacio público, sino que buscan la resignificación de este a través de la performatividad, generando así un lugar de resistencia y visibilidad ante una sociedad que les segrega y discrimina. En el caso de dichas manifestaciones, el acto mismo de marchar es una forma de resistencia, ya que subvierte las normas tradicionales y heteronormadas del espacio público. Bajo esta lógica, las performances de los participantes de las marchas, especialmente aquellos que desafían las normas de género y sexualidad, nos permiten explorar cómo los cuerpos interactúan con el espacio público, resignificándolo y desafiando las normas dominantes.

Cada uno de estos principios fundamentales de la geografía feminista explicitados anteriormente (interseccionalidad, crítica a la neutralidad del espacio y corporeización del

espacio) se integran a esta investigación al guiar tanto la elección del enfoque cualitativo como el análisis de las dinámicas ideológicas y espaciales de Las marchas LGBT+.

En conclusión, la geografía feminista no solo enriquece el análisis de las dinámicas espaciales en las marchas LGBT+, sino que también aporta una perspectiva crítica que visibiliza las luchas por la justicia espacial y social en el contexto urbano de Santiago de Chile. Dicho de otra manera, si bien este trabajo busca describir las distintas ideologías existentes dentro del movimiento LGBT+, esto se hará siempre desde una perspectiva más amplia que, comprendiendo que hay diferencias de forma dentro de dicho movimiento, todos sus participantes luchan a su manera contra una realidad macro mucho más compleja y generalizada que sobrepasa el espacio mismo de las marchas en sí. En síntesis, el paradigma feminista de la geografía permite analizar no sólo las tensiones entre posturas ideológicas dentro del movimiento LGBT+, sino también cómo estas se inscriben en un contexto más amplio de desigualdades estructurales.

9.2 Enfoque

En el momento de investigar, uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta es el enfoque investigativo con el cual se va a trabajar. Este aspecto guiará cómo se recoge, analiza e interpreta la información necesaria para responder a la pregunta de investigación. Por lo tanto, es crucial definirlo antes de comenzar la recolección de datos.

Para los efectos de este trabajo investigativo, se utilizará el enfoque cualitativo, el cual “se basa en explorar las construcciones sociales y simbólicas que dan forma a las experiencias humanas, permitiendo una comprensión profunda de los fenómenos en sus contextos específicos” (Creswell, 2013).

Debido a las limitaciones en los estudios cuantitativos a la hora de abordar la realidad social, es que surge la metodología cualitativa como una opción más adecuada para investigar fenómenos sociales más complejos (Villalobos, 2017). De esta forma, a diferencia de los enfoques cuantitativos, que se centran en mediciones y generalizaciones estadísticas, este enfoque valora la subjetividad, los significados y las experiencias, permitiendo un análisis más profundo y contextualizado. En otras definiciones, Abarca. A, et.al, (2012) nos dicen

que “la investigación cualitativa se ocupa de los fenómenos sociales, el decir y el hacer, que se determinan socialmente, en relaciones de interacción mediadas por los discursos de poder. Esto es, en el nivel de la perspectiva estructural”

Teniendo en cuenta lo anterior, se debe comprender entonces que usar la metodología cualitativa en una investigación significa “priorizar las acciones de observación, el razonamiento inductivo y la obtención de nuevos conocimientos, dentro de una visión holística y que dejó de lado la investigación cuantitativa” (Zamora, 2017, p. 236).

La elección del enfoque cualitativo se justifica, en primer lugar, porque este pone un énfasis particular en los significados e interpretaciones que los actores atribuyen a un fenómeno, en este caso, los participantes de las marchas LGBT+. Esta investigación busca ahondar y describir cómo las posturas ideológicas de dichos participantes influyen en su interacción con el espacio público durante las marchas. Estas posturas están profundamente cargadas de significados subjetivos, los cuales no pueden ser descritos adecuadamente bajo otro enfoque que no sea el cualitativo.

Además, este enfoque permite la utilización de métodos de recolección de datos que privilegian la calidad sobre la cantidad, facilitando un análisis detallado de las perspectivas individuales y colectivas que se pretenden abordar. En este trabajo, se emplearán técnicas como entrevistas semiestructuradas y observación participante, necesarias para captar tanto las voces individuales como las dinámicas sociales que emergen en las marchas LGBT+ en Santiago de Chile.

Por otro lado, el enfoque cualitativo considera el contexto histórico, político y cultural de los fenómenos estudiados. Este aspecto es fundamental en el caso de las marchas LGBT+, ya que estos se originan como una respuesta a la invisibilización y discriminación histórica de las personas no heteronormadas. Finalmente, este enfoque también facilita la exploración de la heterogeneidad dentro del movimiento, permitiendo identificar y comprender las diversas posturas ideológicas y políticas de los participantes.

9.3 Diseño

Tal como se explica en el apartado anterior, el enfoque cualitativo de la investigación busca comprender y analizar los fenómenos sociales desde una perspectiva subjetiva y contextual. Para ello, recurre a una variedad de diseños, cada uno con un propósito específico y una metodología particular. Según Creswell (2013), en su obra de referencia *Investigación cualitativa y diseño de investigación: elección entre cinco enfoques*, los cinco diseños cualitativos principales son: fenomenológico, etnográfico, narrativo, teoría fundamentada y estudio de caso.

En esta investigación, se busca analizar el fenómeno de las marchas LGBT+ en Santiago de Chile, entendiendo que estas se construyen a partir de un movimiento amplio y multitudinario, pero también a través de las perspectivas ideológicas particulares de los actores que lo conforman. Dicho de otra manera, este estudio pretende aproximarse al fenómeno considerando tanto las experiencias individuales como las dinámicas colectivas de sus participantes.

Por esta razón, se ha optado por un diseño mixto que combina elementos de la fenomenología y la etnografía. Este enfoque permite complementar la exploración de las vivencias subjetivas con el análisis de las prácticas culturales y sociales que se desarrollan durante las marchas.

“La fenomenología es, en un sentido amplio, una filosofía o teoría de lo único; (que) se interesa por lo que es en esencia irremplazable” (Max Van Manen, 1997, p. 25). Este enfoque facilita la captación de las experiencias vividas y los significados que los participantes atribuyen a su interacción con el espacio público durante las marchas.

Por otro lado, el enfoque etnográfico, definido como “...el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma” (Aguirre, 1999, p. 3), permite contextualizar estas vivencias dentro de las dinámicas grupales y culturales que configuran las marchas como eventos políticos y sociales.

Este diseño mixto busca un análisis integral del fenómeno, capturando tanto las vivencias personales de los participantes como las prácticas colectivas que emergen en el contexto de

las marchas LGBTQ+. De esta manera, se aspira a comprender la relación entre las posturas ideológicas de los participantes y su interacción con el espacio público, desde una perspectiva tanto personal como colectiva.

9.4 Población

Según Pimienta y de la Orden (2017) la población se refiere al conjunto de elementos que forman parte de un fenómeno o problemática a estudiar. En este caso, el fenómeno de interés son las marchas LGBTQ+ que ocurren anualmente en la capital chilena, y la población objeto de estudio está compuesta por los asistentes regulares a dicho evento.

Dado que la participación en estas marchas varía significativamente de un año a otro, tanto en términos de cantidad como de composición, se consideran estimaciones aproximadas para describir la población. Según datos proporcionados por la Delegación Presidencial de la Región Metropolitana, la última marcha del orgullo LGBTQ+, realizada en julio de 2024, contó con una asistencia promedio de 30.000 personas. Sin embargo, el MOVILH, organización convocante de la marcha, estima que la cifra real fue de 120.000 asistentes.

Esta discrepancia en las cifras refleja las dificultades inherentes a la medición precisa de la población en eventos de esta naturaleza. No obstante, para los propósitos de este estudio, se considera que la población objetivo está conformada por quienes participan regularmente en estas marchas, con especial énfasis en aquellos que tienen un rol activo o que expresan posturas ideológicas significativas durante el evento.

9.5 Muestra

Tal como explica Pimienta y de la Orden (2017), cuando la población total de un estudio es muy amplia y objetivamente inabarcable, se vuelve necesaria la utilización de una muestra representativa de dicha población. Para los efectos de esta investigación, se emplea un muestreo no probabilístico, que se caracteriza por la selección de participantes con base en criterios específicos, en lugar de depender de la probabilidad. Según Scharager y Armijo (2001), “en este tipo de muestras, también llamadas muestras dirigidas o intencionales, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de las condiciones que

permiten hacer la muestra (acceso o disponibilidad, conveniencia, etc.); son seleccionadas con mecanismos informales y no aseguran la representación total de la población”.

Dentro del muestreo no probabilístico, existen diferentes tipos, como el muestreo intencional u opinático, el muestreo sin norma o accidental, la muestra de sujetos voluntarios, la muestra de sujetos tipo y la muestra por cuotas. Para este estudio en particular, se optó por el muestreo intencional, ya que permite seleccionar deliberadamente a los participantes en función de criterios establecidos por el investigador. Este tipo de muestreo es ideal para acceder a experiencias, visiones y posturas específicas, lo que hace que una selección aleatoria no sea viable ni adecuada para los objetivos del estudio.

La muestra busca reflejar tanto las perspectivas institucionales como las vivencias personales de distintos sectores que participan en estas manifestaciones. Esta decisión responde a la necesidad de capturar las diversas posturas ideológicas y formas de participación que configuran las marchas LGBTQ+ en Santiago de Chile, un fenómeno complejo y heterogéneo.

En total, la muestra incluye cuatro representantes de organizaciones LGBTQ+ destacadas (MOVILH, Fundación Iguales, Acción Gay y MUMS), así como tres participantes recurrentes de las marchas, quienes representan posturas ideológicas críticas frente al movimiento dominante. Este enfoque permite un análisis contrastado entre visiones institucionales y perspectivas contrahegemónicas, enriqueciendo la comprensión de las dinámicas internas y la resignificación del espacio público durante las marchas LGBTQ+ en Santiago de Chile.

9.6 Técnicas de recolección:

“Siempre y cuando el tiempo y los recursos lo permitan, es conveniente tener varias fuentes de información y métodos para recolectar los datos. En la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad de datos si provienen de diferentes actores del proceso, de distintas” (Hernandez-Sampieri, 2014)

Las técnicas de recolección de datos son los métodos utilizados para obtener la información necesaria que permitirá responder a las preguntas de investigación. Estas técnicas deben ser coherentes con el enfoque y el diseño metodológico escogido en cada estudio. Para garantizar la obtención de información rica y pertinente, esta investigación emplea tres técnicas cualitativas de recolección de datos, alineadas con el enfoque cualitativo y el diseño mixto fenomenológico-etnográfico. A continuación, se describen estas técnicas:

9.6.1 Observación Documental:

“La observación documental es un tipo de observación indirecta de la realidad social, utilizada para la selección, recolección y sistematización de las expresiones de las acciones humanas, que conforman el tejido propio de un fenómeno social” (Villalobos, 2017, p. 289)

Este método consiste en la revisión y análisis de materiales escritos, tales como informes, artículos de prensa, estudios académicos y otros documentos pertinentes al tema de estudio. Su principal objetivo es proporcionar un marco contextual que permita comprender la evolución de las marchas LGBT+ en Santiago, así como identificar los principales debates y tensiones en torno a su significado político y social.

En el presente estudio, se revisarán informes históricos, artículos de prensa y estudios previos sobre las marchas del orgullo en Santiago de Chile. Esta técnica resulta fundamental para contextualizar y enriquecer los resultados obtenidos a través de las entrevistas y la observación participante, garantizando una perspectiva más completa y fundamentada del fenómeno.

9.6.2 Entrevistas semiestructuradas:

La entrevista es una técnica que permite recoger información mediante un proceso directo de comunicación entre entrevistador(es) y entrevistado(s). Según Bernal (2010)

la entrevista es una técnica que consiste en recoger información mediante un proceso directo de comunicación entre entrevistador(es) y entrevistado(s), en el cual el

entrevistado responde a cuestiones, previamente diseñadas en función de las dimensiones que se pretenden estudiar, planteadas por el entrevistador (p. 256).

Dentro de los distintos tipos de entrevistas, este estudio utiliza las entrevistas semiestructuradas, que son conversaciones guiadas por preguntas abiertas previamente diseñadas, pero que permiten la flexibilidad de incorporar nuevas preguntas según los temas emergentes. Este método es ideal para capturar las experiencias subjetivas y las posturas ideológicas de los participantes, organizadores y expertos, proporcionando información detallada y personal.

9.6.2.1 Criterios para los entrevistados:

En esta investigación, las entrevistas se realizaron a informantes clave seleccionados según los siguientes criterios:

1) Representantes o miembros activos de organizaciones LGBT+: Entrevistamos a voceros de organizaciones emblemáticas como MOVILH, Fundación Iguales, Acción Gay y MUMS, todas con un rol histórico y estratégico en la promoción de los derechos LGBT+ en Chile.

2) Participantes del “bloque contrahegemónico” o “la otra marcha”: Personas que, aunque no pertenecen formalmente a la orgánica de este bloque, participan activamente en las marchas desde una postura crítica y alineada con sus principios.

Los sujetos entrevistados fueron los siguientes:

-Vocero de MOVILH (Código O.R): Como organización LGBT+ más reconocida en Chile, fundada en 1991, el MOVILH ha liderado históricamente las demandas del movimiento, abarcando ámbitos sociales, culturales, políticos y legislativos (Movimiento de Integración y Liberación Homosexual [MOVILH], s/f). Su perspectiva institucional permite entender cómo se construye el discurso hegemónico dentro de las marchas.

-Miembro fundador de Fundación Iguales (Código P.M): Desde su creación en 2011, esta fundación ha trabajado por la igualdad de derechos y la no discriminación de la diversidad sexual (Fundación Iguales, 2024). Su rol representa un enfoque reciente y más conciliador

dentro del movimiento, relevante para explorar cómo las organizaciones más nuevas contribuyen a las dinámicas de las marchas.

-Miembro activo del Movimiento Unificado de Minorías Sexuales (MUMS) (Código N.U): Este sujeto aporta la perspectiva de una organización que, desde su fundación en 1997, ha incorporado temas como la prevención del VIH y la ciudadanía desde un enfoque crítico y colectivo. Su historia como resultado de diferencias dentro del MOVILH-Histórico añade profundidad a las tensiones internas del movimiento (MUMS, Movimiento por la Diversidad Sexual y de Género, 2010).

-Participantes del “bloque contrahegemónico” (Códigos R.M, F.P y G.P: Tres sujetos que participan activamente en las marchas, ubicándose junto al bloque contrahegemónico. Aunque no forman parte de su orgánica, comparten los principios de esta agrupación. Sus experiencias permiten analizar cómo las posturas críticas y disidentes se expresan en el espacio público y cómo interactúan con las posturas más institucionales.

-Director de gestión pública de Acción Gay (Código M.B): Esta organización, heredera de la Corporación Chilena de Prevención del SIDA (1987), se ha especializado en la prevención del VIH en la población homosexual (Historia – ACCIONGAY, s.f.). Su enfoque en la salud pública ofrece una perspectiva complementaria sobre las demandas históricas y actuales del movimiento.

Las entrevistas con estos informantes clave permitirán explorar tanto las perspectivas institucionales como las críticas dentro del movimiento LGBT+. Esta diversidad de perfiles es fundamental para comprender cómo las posturas ideológicas se reflejan y disputan en el espacio público durante las marchas. Además, facilita el análisis de las dinámicas internas del movimiento, visibilizando las tensiones entre diferentes enfoques y prioridades.

9.6.3 Observación participante:

“Se puede considerar que esta técnica es la piedra angular de los métodos de investigación cualitativa, ya que observar no consiste simplemente en mirar, sino en buscar” (Sánchez, M, Fernández, M & Díaz, J. 2021).

La observación participante implica la inmersión del investigador en el contexto estudiado para observar de manera directa las prácticas, interacciones y dinámicas sociales en su ambiente natural. En el caso de esta investigación, el fenómeno estudiado son las marchas LGBT+ que se llevan a cabo anualmente en la principal avenida santiaguina, por lo que será de vital importancia poder llevar a cabo una observación directa de dicha marcha. Se vuelve esencial entonces observar de manera consciente cómo los participantes se apropian y resignifican el espacio público durante las marchas, así como analizar las tensiones y dinámicas colectivas presentes. En definitiva, en la observación participante llevada a cabo por el investigador se prestará especial atención a la distribución espacial de los participantes, las interacciones entre grupos con diferentes posturas ideológicas y el uso simbólico y político del espacio público.

En síntesis, estas tres técnicas anteriormente explicitadas se complementarán entre sí para poder obtener una comprensión integral del fenómeno estudiado, combinando información contextual, experiencias subjetivas y observaciones directas. Este enfoque garantizará que los datos recopilados sean ricos, variados y relevantes para los objetivos de la investigación.

9.7 Instrumentos y herramientas de recolección de datos:

-Grabadora de voz
-Cámara Fotográfica
-Dron
-Cuaderno
-Plataformas de videoconferencias como Zoom o Google Meets.
-Plataforma Google earth y Maps

9.8 Pasos metodológicos

El proceso de investigación cualitativa consta de cuatro etapas que, aunque no se diferencian en esencia de las de la metodología cuantitativa, se presentan de manera simultánea. Estas etapas se influyen mutuamente y, como resultado, se ajustan en función del fenómeno social en estudio (Villalobos, 2017). Estas etapas corresponden a:



Figura N° 1 “Etapas de la investigación cualitativa.
(Figura: Villalobos Zamora, 2017; con base en Rodríguez et al., 1996, pp 63)

A Continuación, se presenta una carta Gantt cuyo objetivo es subdividir temporalmente todo el trabajo que se llevará a cabo en este seminario de título para poder cumplir con los objetivos propuestos por esta investigación.

9.8.1 Pasos metodológicos:

	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero
Diseño	X	X					
Trabajo de campo			X	X	X		
Análisis e interpretación de los datos				X	X	X	
Comunicación de los datos						X	X

Tabla ° 4 “Carta Gantt” Elaboración propia.

9.9 Área de estudio:

El área de estudio de esta investigación se centra en la Avenida Bernardo O’Higgins, conocida popularmente como la Alameda, que constituye la principal arteria de Santiago de Chile y uno de los espacios más emblemáticos para las manifestaciones sociales y políticas en el país. Este eje vial conecta puntos clave de la ciudad, como la Plaza Baquedano (o Plaza Dignidad, tras el estallido social de 2019), el Palacio de La Moneda, y otros hitos cívicos y culturales, consolidándose como un espacio simbólico de convergencia ciudadana.

La Alameda tiene sus orígenes en el siglo XVIII, cuando fue transformada de una cañada en un paseo urbano. Durante el siglo XIX, bajo la dirección de Benjamín Vicuña Mackenna, adquirió su carácter republicano y se convirtió en un símbolo del espíritu modernizador de Chile. Este espacio fue diseñado como un paseo ciudadano con palacios, fuentes y esculturas, marcando su imagen urbana hasta el siglo XX. Su importancia radica no solo en su valor arquitectónico y estético, sino también en su rol como testigo de la historia política y social del país (*La Alameda de Santiago, Esa Gran Testigo de Nuestra Memoria Histórica Nacional - Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad de Chile*, s. f.)

Conocida como "la madre de todas las calles de Chile", la Alameda ha sido escenario de celebraciones patrióticas, desfiles militares, eventos deportivos y, significativamente, protestas ciudadanas (*La Alameda de Santiago, Esa Gran Testigo de Nuestra Memoria Histórica Nacional - Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad de Chile*, s. f.) Entre estas, destacan las marchas LGBTQ+, que han hecho de este espacio el epicentro de sus manifestaciones anuales, resignificando el espacio público como un territorio político y simbólico.

Además de su relevancia histórica, la Alameda alberga 51 monumentos públicos, incluyendo esculturas de figuras como José Manuel Balmaceda, Manuel Baquedano y San Martín, que refuerzan su carácter patrimonial. Estos monumentos no solo tienen un valor estético e histórico, sino que también se han convertido en puntos clave de reunión durante las marchas (*La Alameda de Santiago, Esa Gran Testigo de Nuestra Memoria Histórica Nacional - Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad de Chile*, s. f.) Por ejemplo, el monumento al general Baquedano ha sido un lugar emblemático para el inicio de las marchas del orgullo, mientras que el monumento a Manuel Rodríguez ha sido elegido como punto de encuentro para el Bloque Contrahegemónico, marcando una diferencia simbólica y geográfica con respecto a las organizaciones convocantes.

Además de su carácter patrimonial, la Alameda es también un eje de transporte urbano central, albergando la Línea 1 del Metro de Santiago, y un espacio donde convergen dinámicas de tránsito y encuentro ciudadano (*La Alameda de Santiago, Esa Gran Testigo de Nuestra Memoria Histórica Nacional - Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad de Chile*, s. f.) En el marco de las marchas LGBTQ+, la Alameda se transforma en mucho más que un espacio de tránsito; se convierte en un escenario donde se visibilizan demandas sociales, se celebran logros y se manifiestan tensiones políticas e ideológicas dentro del propio movimiento. Este espacio ha sido testigo de la evolución de las marchas LGBTQ+ en Chile, desde sus primeras manifestaciones hasta las multitudinarias convocatorias actuales.

9.10 Unidad de análisis:

La unidad de análisis de esta investigación es la Marcha del Orgullo LGBTQ+, una manifestación anual que tiene lugar en la Avenida Bernardo O'Higgins, conocida como la

Alameda, en Santiago de Chile. Esta marcha comienza normalmente en la Plaza Dignidad (también conocida como Plaza Baquedano) y culmina con un acto cultural y político en el bandejón central de la Estación Los Héroes.

Desde su primera realización en la década de los 90, la Marcha del Orgullo LGBTQ+ ha evolucionado significativamente, pasando de ser una convocatoria pequeña y marginada a convertirse en un evento multitudinario que reúne a cientos de miles de personas. En su recorrido, esta marcha transforma el espacio público en un escenario político y cultural, donde se entrecruzan demandas por igualdad de derechos, celebraciones identitarias y actos de protesta que desafiaban las normas heteronormativas de la sociedad.

El recorrido de la marcha no solo conecta puntos emblemáticos de la ciudad, como la Plaza Dignidad y el Palacio de La Moneda, sino que también adquiere un carácter simbólico al resignificar estos espacios en favor de las diversidades sexuales y de género. Durante la marcha, la Alameda se convierte en un territorio político donde convergen diversas expresiones, como performances, discursos, pancartas y cánticos que visibilizan tanto los logros alcanzados como las demandas pendientes del movimiento LGBTQ+.

Un aspecto fundamental de esta marcha es su carácter inclusivo y heterogéneo, ya que participan personas de todas las orientaciones sexuales, identidades de género, edades y clases sociales. Sin embargo, esta diversidad también da lugar a tensiones internas sobre las prioridades y enfoques del movimiento. Por ejemplo, mientras algunos participantes adoptan un enfoque celebratorio, destacando los avances en derechos y visibilidad, otros sectores optan por un tono más crítico, enfatizando las desigualdades estructurales que persisten, especialmente hacia las personas trans y otras minorías dentro del colectivo.

El acto de cierre, que se lleva a cabo en el bandejón central de Los Héroes, es un espacio de convergencia donde se realizan discursos políticos, actividades artísticas y homenajes a figuras destacadas del movimiento LGBTQ+. Este cierre, además de ser un momento de celebración, refuerza el carácter político de la marcha al visibilizar las demandas del movimiento frente a un público diverso y los medios de comunicación.

Recorrido Marcha del Orgullo oficial

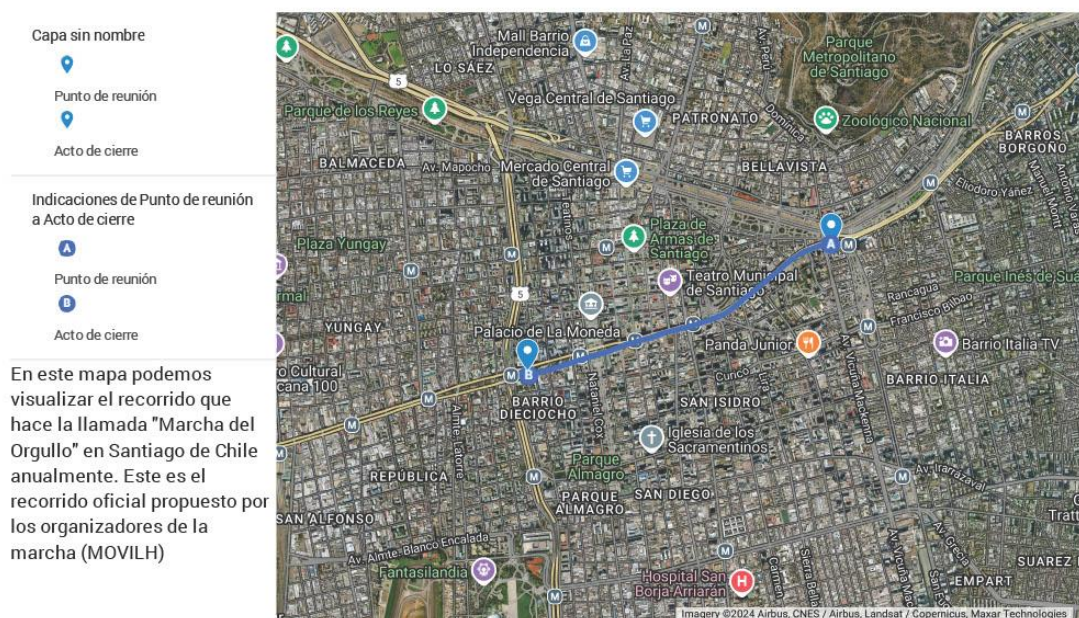


Figura N° 2 “Mapa recorrido de la marcha LGBT+ en Santiago de Chile” Recuperado de My Maps.
Elaboración propia.

9.11 Categorías y subcategorías de análisis

“Las categorías de análisis son los ejes de información del hecho investigado que surgen a partir de los datos que se analizan” (Villalobos, 2017, p. 284)

Según Villalobos por lo general en las investigaciones cualitativas no hay teorías previas ni hipótesis de investigación, por lo que no hay categorías de análisis definidas previamente. Sin embargo, el autor también plantea que estas categorías pueden ser derivadas de las preguntas de investigación, como es el caso de este estudio. Recordando entonces la pregunta de investigación ¿De qué manera influyen las posturas ideológicas de los participantes de las marchas LGBT+ en Santiago de Chile en el uso político del espacio público durante tal evento? Se decidió por nombrar estas posiciones de la siguiente manera: Primero las de carácter político se dividirán en dos; celebración y protesta. En cuanto a las posiciones físicas dentro de la marcha estas serán; delante, al centro y al final.

	Delante	Centro	Final
Celebración			
Protesta			

Tabla N°5 “Categorías de análisis” Elaboración propia

10. ANÁLISIS DE RESULTADOS

10.1 CAPÍTULO 1: “Evolución de las marchas LGBT+ en Santiago de Chile”.

Para comprender el contexto actual de las marchas del orgullo en Chile, es fundamental analizar su proceso de formación y evolución a lo largo de las últimas décadas. Esta manifestación pública, que se realiza de manera anual desde 1992, ha experimentado una transformación profunda en su naturaleza política, social y cultural. Su consolidación como un evento político y carnavalesco destacado en el calendario nacional ha sido producto de una metamorfosis que abarca cambios ideológicos, una diversificación etaria de sus participantes y una respuesta directa al creciente reconocimiento social hacia las personas LGBT+.

A continuación, se proponen cuatro etapas temporales, las cuales han marcado el recorrido histórico de las marchas LGBT+ en Chile, desde sus primeras expresiones públicas hasta su consolidación y masificación en la actualidad.

10.1.2 Primera protesta pública homosexual en Chile 1973:

La primera aparición pública y organizada del movimiento homosexual en Chile data de 1973, cuando un grupo de gays y travestis se manifestó en la Plaza de Armas de Santiago. Esta protesta denunciaba las constantes redadas y abusos policiales hacia las diversidades sexuales, una realidad que era normalizada en una sociedad profundamente homofóbica. En aquel momento, esta acción fue ridiculizada por la prensa y condenada por la mayoría de la población, sin importar su color político.



Figura N° 3 Portada de la revista VEA. Santiago de Chile, 26 de abril de 1973. Memoria LGBTQ+ de Chile.

Como se aprecia en la imagen, un grupo de jóvenes homosexuales desató una verdadera “rebelión homosexual”, generando revuelo entre los transeúntes habituales de la Plaza de Armas. Este hecho marcó la historia del movimiento LGBTQ+ en Chile, convirtiéndose en una leyenda para el mismo.

Si bien esta protesta no forma parte de las manifestaciones LGBTQ+ que se realizan anualmente, es importante destacarla porque demuestra que, incluso antes de la creación de organizaciones formalmente constituidas, las personas de la diversidad sexual ya eran capaces de organizarse y reclamar sus derechos frente a una sociedad adversa. En años recientes, esta protesta ha ganado reconocimiento gracias al trabajo del periodista y escritor Víctor Hugo Robles (2008), quien ha divulgado su importancia a través de libros y el documental “Las locas del 73”.

El impacto de este evento también se refleja en los testimonios recogidos durante esta investigación. Por ejemplo, P.M, activista desde la dictadura, señala cómo desconocía este hito hasta años después:

"La historia de la primera marcha, que fue presión en la Plaza de Armas y todas esas cosas, yo ahí no participé nunca. Eso fue antes del golpe. Y fue más que una marcha, fue una protesta. Y yo ni supe que existió. La supe después, porque yo estaba en otra".

Por su parte, G.P, otro entrevistado, destaca la relevancia simbólica de este levantamiento:

"Esa sí me haría más sentido celebrarla entre comillas, porque fue un primer levantamiento y también fue travesti, y fue desde la parte como más baja de la sociedad".

La instauración de la dictadura militar en septiembre del mismo año sumió al país en un período de represión extrema, obligando a las diversidades sexuales, al igual que a otros movimientos sociales, a operar en la clandestinidad durante los siguientes 17 años. Solo con el retorno a la democracia en los años 90, las diversidades sexuales comenzaron a reorganizarse y recuperar espacios de visibilidad en el ámbito público.

10.1.2 Etapa de formación (1992-2000):

El 4 de marzo de 1992, durante una marcha por los derechos humanos en conmemoración de la entrega oficial del informe Rettig, un grupo de aproximadamente 20 homosexuales del recién fundado Movimiento de Liberación Homosexual (MOVILH-Histórico) hizo su primera aparición pública postdictadura. Este acto marcó el inicio de una presencia organizada de las diversidades sexuales en el espacio público chileno, simbolizando un primer paso hacia la visibilidad en un contexto aún marcado por el miedo y la discriminación.



Figura N°4 “Movimiento de Liberación Homosexual, a la cola de la izquierda” 04 de marzo de 1992. Archivo MUMS.

Con sus rostros cubiertos y portando un lienzo que decía "Por nuestros hermanos caídos, Movimiento de Liberación Homosexual", participaron al final de la marcha, posicionándose, como señala Robles (2008), “a la cola de la izquierda”. Al respecto, P.M. comenta:

"Esta foto es de una marcha por los derechos humanos, y ellos se pusieron al final de la marcha con las caras tapadas y todo, porque tenían miedo de que los reconocieran, porque iban a traerles problemas, obviamente, en esa época".

Esta disposición al final de la marcha refleja las dinámicas de exclusión que enfrentaba el movimiento en aquel entonces. Como señala O.R., vocero de MOVILH:

"Al principio, se ubicaba al final de la marcha de los derechos humanos en los años 90. ¿Por qué? Porque había muerto la democracia, y la prioridad eran, no los derechos humanos de la diversidad, sino los derechos humanos que se habían violado en la dictadura".

Además, según O.R., la decisión de usar máscaras era una medida de protección frente a posibles represalias:

"La gente que iba a la marcha de los derechos humanos se ponía al último, al final. E iban con máscaras, además, porque tenían miedo de ser discriminados si los reconocían".

Sin embargo, la inclusión del movimiento homosexual en estas marchas no estuvo exenta de controversias. En los años siguientes, algunos familiares de víctimas de la dictadura criticaron su participación, argumentando que podía opacar la lucha por justicia y verdad, prioritaria en ese momento. Estas tensiones reflejan las dificultades iniciales de las diversidades sexuales para ganar un espacio legítimo dentro de las demandas sociales de la época.

No fue hasta 1995 cuando el MOVILH organizó la primera marcha propia del movimiento LGBT+ en Chile, conmemorando el 28 de junio, día de los disturbios de Stonewall. Esta marcha reunió a unas 30 personas, marcando un hito inicial en la historia del activismo LGBT+ en el país.



Figura N° 5 “Nota de prensa, Marchan por su dignidad” Las Últimas Noticias, 26 de junio de 1995.
Recuperado de Archivo MOVILH.

Según comenta O.R:

“El MOVILH, a diferencia de muchas organizaciones, solo se dedicaba a la temática político-legislativa. No a VIH, no a salud, nada de eso. Solamente político-legislativo. Y lo primero (que se hizo) fue que se derogara el artículo 365 del Código Penal⁴, que es el que sancionaba las relaciones entre personas del mismo sexo, aunque fueran mayores de edad. Eso se consigue en el año 99. Ya a partir del 99 en adelante, se comienzan a hacer las marchas. Porque era difícil que la autoridad le diera un permiso para una marcha homosexual, siendo que la homosexualidad estaba penalizada. Ahí había una contradicción jurídica, y se ocupaba mucho ese argumento para no dar los permisos”

El carácter pionero de la marcha de 1995 radica en que fue la primera vez que el movimiento LGBT+ en Chile se manifestó bajo su propia convocatoria, enfrentando la resistencia de una

⁴ El 12 de julio de 1999, fecha de publicación en el diario oficial, la sodomía consentida entre hombres adultos dejó de ser un delito en Chile, convirtiéndose así en la victoria legal, social y cultural más importante en la historia del Movimiento de Liberación Homosexual (Robles, 2008)

sociedad aún profundamente homofóbica y de un marco legal que criminalizaba las relaciones homosexuales.

En 1999, el movimiento dio un paso significativo con la marcha convocada bajo el nombre de "Día de la Dignidad Lésbico-Homosexual", que reunió a aproximadamente 150 personas. Este evento marcó un punto de inflexión en el carácter de estas manifestaciones, incorporando por primera vez elementos festivos que reflejaban los avances en derechos, como la despenalización de la sodomía consensuada ese mismo año.



Figura N°6 "Los gays salieron a las calles" Las Últimas Noticias, 28 de junio de 1999. Recuperado de Archivo MOVILH.

En el año 2000, la marcha fue renombrada como "Marcha por el Orgullo Gay" y experimentó un crecimiento significativo en participación, con cifras que oscilaron entre 3.000 y 5.000 asistentes, según distintas fuentes. Este evento estuvo marcado por la proclamación simbólica de la "Patria Gay", realizada en septiembre para coincidir con las celebraciones de la independencia chilena. Sin embargo, esta marcha también evidenció divisiones internas dentro del movimiento, reflejadas en disputas entre los asistentes y en críticas hacia enfoques que promovían la integración frente a aquellos que optaban por una reivindicación más radical (González. G, 2000).



Figura N°7 “Polémica marcha por la patria gay”. La cuarta, 30 de septiembre del 2000. Recuperado de Archivo MOVILH.

Por ejemplo, O.R manifiesta que el motivo por el cual se corrió la marcha al mes de septiembre fue más bien de carácter climático:

“lo que pasa es que cuando recién se empezaba a hacer la Marcha del Orgullo, tocaba aquí siempre el clima, estaba lloviendo. Entonces, como que todos llegaban a un acuerdo de que celebrábamos el orgullo en octubre o noviembre, de hecho, al principio era en septiembre, la última semana de septiembre, porque había mejor clima, solamente por eso”

Esta etapa de formación de las marchas del orgullo gay estuvo marcada también por conflictos internos de carácter político, que se manifestaron en el fraccionamiento del MOVILH-Histórico en dos organizaciones: el Movimiento Unificado de Minorías Sexuales (MUMS) y el actual MOVILH. Estas divisiones reflejan diferencias ideológicas sobre las prioridades y estrategias del movimiento.

Otro punto de tensión durante este período fue el debate sobre si incluir o no en la agenda del movimiento homosexual a los trabajadores sexuales y las campañas de prevención del VIH.

Ambas temáticas estaban profundamente ligadas a la comunidad homosexual, pero generaban controversias respecto a cómo abordar estas problemáticas sin reforzar estigmas sociales. Mientras algunos sectores abogaban por priorizar la visibilidad y la integración en la sociedad, otros insistían en la necesidad de enfrentar estas problemáticas como parte esencial de la lucha por los derechos LGBT+.

En suma, en esta primera etapa podemos observar el primero de los llamados conflictos internos que marcarían el desarrollo posterior del movimiento LGBT+ en Chile. Además, en esta fase inicial de formación de las marchas, aunque su impacto y convocatoria inicialmente era de un carácter reducido, logró dar los primeros pasos para la visibilización, enfrentando desafíos tanto internos como externos. Estos cimientos prepararon el terreno para la siguiente etapa, en la que las marchas comenzarían a consolidarse como un evento público de mayor convocatoria y visibilidad.

10.1.3 Etapa de consolidación (2001-2011):

Durante esta segunda etapa, las marchas LGBT+ en Santiago de Chile comenzaron a ganar mayor visibilidad y participación, consolidándose como eventos públicos relevantes en el calendario nacional. Este periodo también estuvo marcado por una transición en la forma de celebrar el Día del Orgullo, pasando de actos culturales en espacios fijos a marchas masivas que recorren las principales avenidas de la ciudad.

10.1.3.1 Actos culturales en la Plaza de Armas:

El 30 de junio de 2001, en el marco del Día Internacional del Orgullo Gay, se realizó por primera vez la "Muestra Cultural por la Diversidad y la No Discriminación" en la Plaza de Armas de Santiago. Este evento reunió a unas 2.000 personas en una jornada festiva y de reflexión organizada por el Movimiento de Liberación Homosexual (MOVILH). Lo distintivo de este acto fue su carácter inclusivo, contando con la participación no solo de colectivos LGBT+, sino también de mapuches, residentes peruanos y otros grupos que compartían experiencias de discriminación en el país.



Figuras N° 8,9,10,11,12,13,14,15 “Convocatorias a muestra cultural por la diversidad y la no discriminación” Plaza de Armas, 27-28 de junio entre 2001 a 2009. Recuperados de Archivo MOVILH.

Este formato de acto cultural se repitió anualmente durante casi una década, específicamente los días 28 o 29 de junio de cada año, consolidándose como una tradición del movimiento LGBT+ chileno. Sin embargo, estas actividades, aunque significativas, no lograron generar el impacto masivo que más tarde alcanzarían las marchas del orgullo.



Figura N° 16 “Convocatoria muestra cultural por la diversidad y la no-discriminación 2010”. Parque Forestal, 26 de junio de 2010. Recuperado de Archivo MOVIIH.

En 2010, el acto cultural conmemorativo se trasladó al Parque Forestal, marcando un cambio en el entorno que reflejaba la creciente aceptación y visibilidad del movimiento LGBT+ en la ciudad. Pero fue el 25 de junio de 2011 cuando se dio un giro significativo en la forma de celebrar el Día del Orgullo en Chile. Ese año, se realizó una marcha multitudinaria que recorrió la Alameda, desde Plaza Baquedano hasta La Moneda, congregando a más de 12.000 personas.

EL MERCURIO
NACIONAL

SANTIAGO DE CHILE, DOMINGO 26 DE JUNIO DE 2011

nacional@mercurio.cl

Multitud
Carabineros estableció que cerca de 12 mil personas, entre las que contaban familias, homosexuales y heterosexuales, participaron en la marcha de ayer.





Asistentes
Destacó la participación de personalidades como Rolando Jiménez (Movilh), Pablo Simonetti y Ximena Rincón (DC), además de Carolina Tohá (PPD), María Antonieta Saa (PPD), Fanny Pollarolo e Isabel Allende (PS), entre otros.



Piden acceso a los mismos derechos, sin importar la inclinación sexual.

Manifestación convocó a representantes políticos, culturales y de distintas inclinaciones sexuales:

Miles de santiaguinos marcharon por la igualdad

Presidente Piñera comunicó a Luis Larraín, uno de los organizadores de la actividad, que el proyecto que regula las uniones de hecho será presentado pronto.

VALERINA POZO Y MARÍA PAZ DOMÍNGO

En una soleada y tibia tarde invernal y mientras suena por altoparlante "All you need is love" de Los Beatles, miles de capitalinos se reúnen en Plaza Baquedano para la primera marcha por la igualdad y la diversidad sexual, convocada por el Movilh y la Fundación Iguales.

Familias, gays, lesbianas, heterosexuales, transexuales y travestis marcharon por la Alameda para, entre otros, pedir avances en materia de unión civil igualitaria y acuerdo de vida en común.

"Para ser libres en nuestras decisiones, primero tenemos que ser iguales", dijo Pablo Simonetti, creador de la Funda-

ción Iguales, quien espera que las autoridades "acepten un matrimonio civil homosexual".

Dentro de los asistentes destacó la presencia de la presidenta del PPD, Carolina Tohá, quien manifestó que "el que discrimina a las minorías sexuales es el mismo que discrimina a los pobres, a los mapuches, y los que piensan así en Chile cada día son menos".

Marcela Vidal y José Lara están casados y tienen dos hijos, Josefina e Ignacio. Ellos decidieron participar como familia de la marcha, ya que "esta es una decisión que va a afectar su futuro y ellos tienen que aprender a pelear por las cosas en que creen", dice Vidal.

Tomado de la mano de su madre y mientras agita una bandera arcoíris del orgullo gay, Ignacio Lara, de nueve años, dice que está ahí porque apoya el matrimonio gay: "Es una discriminación que ellos no se puedan casar".

"Hoy (ayer) me contactó el Presidente y señaló que están avanzando en el proyecto de ley sobre las uniones de hecho y que espera el momento preciso para enviarlo, pronto", apuntó Luis Larraín, uno de los creadores de la Fundación Iguales.



ESPECTÁCULO.— La actividad cerró con un show artístico en el Paseo Bulnes, en el que participaron cantantes y artistas nacionales.

Figura N°17 "Miles de santiaguinos marcharon por la igualdad" El Mercurio, 26 de junio de 2011.

Esta marcha de 2011 es considerada un hito en la historia del movimiento LGBT+ chileno, no solo por su masiva participación, sino también por las tensiones internas y externas que la rodearon. Fue la primera vez que la Fundación Iguales, una organización emergente en ese momento, se adjudicó la coorganización de la marcha junto con el MOVILH, lo que marcó el inicio de una disputa por el liderazgo del movimiento.

Además, la participación de figuras políticas de diversos sectores generó controversias, ya que algunos activistas percibieron esto como un intento de los partidos políticos de capitalizar el reconocimiento social que estaba logrando el movimiento LGBT+. Estas tensiones evidenciaron la creciente influencia política de las marchas, pero también las divisiones internas respecto al enfoque y las alianzas estratégicas del movimiento.

10.1.3.2 El fenómeno del Gay Parade:

En paralelo a las actividades de junio, en 2006 el MOVILH celebró su 15° aniversario organizando el primer "Gay Parade" en el Paseo Bulnes, frente al Palacio de La Moneda. Este evento, realizado el 2 de julio, reunió a miles de personas en una fiesta al aire libre al ritmo de música electrónica, marcando el inicio de lo que se convertiría en una tradición dentro del calendario del movimiento LGBT+ en Chile.



Figura N° 18 “Convocatoria primer Gay Parade 2006” Paseo Bulnes, 2 de julio del 2006. Recuperado de Archivo MOVILH.

A diferencia de las marchas del orgullo, el Gay Parade nació como una fiesta electrónica al aire libre, destacándose por su carácter festivo y menos confrontacional. Sin embargo, con el tiempo, este evento evolucionó hacia un formato más cercano al de una marcha, adoptando el nombre de Santiago Parade y recorriendo calles emblemáticas de Santiago, como desde Plaza Italia hasta Estación Los Héroes.

O.R, vocero de MOVILH, explica esta evolución:

“Quedó establecida la actividad en octubre o noviembre, que es el Gay Parade, que se transformó, fue una evolución, se transformó en la fiesta electrónica más grande de Chile. Y la hemos mantenido como una tradición. Y lo que sí se aprovecha, debido a la presencia mediática, de visibilizar algunos temas antes de que termine el año”

Aunque el carácter festivo sigue siendo el sello distintivo del *Gay Parade*, su organización ha variado a lo largo de los años dependiendo de los recursos disponibles. Como señala O.R:

“Depende del presupuesto, a veces se hace en Plaza Italia con un camión, o la mayoría de las veces se dice en un punto, aquí. Es que por lo general es en la Plaza de los Héroes ahora, antes lo hacíamos en el Paseo Bulnes. Entonces, claro, es como más una fiesta que otra cosa. Es una fiesta electrónica, al aire libre.”



Figura N°19 "Primera Gay Parade en Chile" La Nación, 03 de Julio de 2006. Recuperado de archivo MOVILH.

Esta etapa de consolidación refleja la transición del movimiento LGBT+ chileno hacia una mayor masividad y visibilidad pública. Las marchas comenzaron a adquirir un carácter más organizado y con un impacto político y social significativo, mientras que eventos como el Gay Parade demostraron la capacidad del movimiento para diversificar sus formas de expresión.

La consolidación de las marchas como eventos anuales multitudinarios también marcó el inicio de tensiones internas, como las disputas por el liderazgo entre organizaciones y las críticas hacia la participación de actores políticos. Estos elementos reflejan la complejidad del movimiento LGBT+ chileno, que durante esta etapa logró posicionarse como un actor relevante en la esfera pública, pero enfrentando también desafíos en su cohesión interna y en sus relaciones con otros sectores de la sociedad.

10.1.4 Etapa de Masificación y Diversificación Política (2012-2019)

La tercera etapa en la evolución de las marchas LGBT+ en Santiago de Chile se caracteriza por un crecimiento exponencial en la convocatoria, la incorporación de actores políticos y empresariales al evento, y el surgimiento de tensiones internas reflejadas en la aparición de "La Otra Marcha". Este período comienza en 2012 y concluye abruptamente en 2019, cuando el estallido social⁵ y posteriormente la pandemia del COVID-19 interrumpieron las dinámicas establecidas hasta entonces.

El sábado 23 de junio de 2012, aproximadamente 80.000 personas marcharon desde Plaza Italia hasta el Paseo Bulnes (Digital, 2012) en un evento marcado por homenajes a Daniel Zamudio, el joven homosexual asesinado por un grupo de neonazis en marzo del mismo año. Este trágico suceso aceleró la aprobación de la "Ley Antidiscriminación", conocida popularmente como "Ley Zamudio". La marcha de ese año, denominada "Marcha por la Igualdad", contó con una variada participación de políticos, incluso de un ministro de la República, (Aliaga. M & Rojas. P 2012) lo que reflejó el impacto que había tenido este caso en la agenda pública y en el reconocimiento de las demandas LGBT+.

⁵ Estallido social es el nombre popular con que se reconoce en Chile a una serie de manifestaciones masivas y grandes disturbios originados en Santiago durante octubre de 2019.

El 22 de junio de 2013, en un ambiente festivo y bajo el lema "Marcha por el Orgullo y la Igualdad", miles de personas participaron en una nueva convocatoria organizada por el Movilh y la Fundación Iguales. A pesar de la lluvia, la marcha recorrió la Alameda hasta el Paseo Bulnes, cerrando con un acto artístico-cultural. (Upi, 2013) Según los organizadores, este evento buscaba consolidar el carácter masivo y político de las marchas, mientras que las demandas por igualdad legal y social seguían siendo centrales.



Figura N°20 “Marcha por el Orgullo y la Igualdad” La Moneda, 22 de junio de 2013. Autoría: José Francisco Zúñiga. Agencia Uno.

La imagen muestra cómo se despliega una bandera de la diversidad gigante entre los distintos sectores, reforzando el carácter inclusivo que las marchas pretendían adoptar durante este período, en contraste con las tensiones internas que pronto empezarían a manifestarse.

En los años siguientes, las marchas continuaron mostrando un crecimiento constante en participación y cobertura mediática. En 2015, alrededor de 50.000 personas marcharon bajo el lema "El orgullo de ser tú mismo", con demandas que incluían la aprobación de una ley de identidad de género y la creación de un Ministerio por la Diversidad (Digital, 2015). Ese mismo año, el acuerdo de unión civil, que permitía la inclusión de parejas homosexuales, fue celebrado como un logro significativo para el movimiento (Poder, 2015).

El 25 de junio de 2016, más de 100.000 personas participaron en la XVI edición del Día del Orgullo Gay. Sin embargo, este evento también marcó la irrupción de "La Otra Marcha", un bloque crítico que, según cifras de La Izquierda Diario, convocó a 2.000 personas. Este colectivo se presentó como una alternativa politizada que criticaba lo que ellos llamaron “las organizaciones hegemónicas del movimiento”, acusándolas de tibieza y de priorizar concesiones simbólicas sobre cambios estructurales. Según sus voces, "ser LGBT+ y pobre es peor en esta sociedad de clases donde no somos iguales, ya que el género nos une, pero la clase nos divide" (Melipal, 2016).



Figura N°21 “La otra marcha” El desconcierto, 25 de Junio 2016.



Figura N°22 “Panfleto convocatoria la otra marcha” Recuperado de eldesconcierto.cl

Ambas imágenes destacan el surgimiento de este bloque crítico, reflejando las tensiones internas y las diferencias ideológicas dentro del movimiento LGBT+. La "Otra Marcha" se convirtió en un espacio de resistencia frente a lo que sus miembros percibían como una cooptación del movimiento por parte del sistema neoliberal.

El 1 de junio de 2017 se llevó a cabo la Marcha del Orgullo organizada por el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (Movilh), reuniendo a miles de personas en Plaza Italia. Las principales demandas de la convocatoria fueron el Interés Superior del Niño, el Matrimonio Igualitario y la Ley de Identidad de Género. Según Diego Ríos, dirigente de Movilh y organizador del evento, la marcha fue un éxito al superar las expectativas de asistencia, destacando la presencia de familias completas, lo que demostró un signo positivo hacia la igualdad. Durante la jornada, también se anunció la fecha definitiva para la presentación del proyecto de ley de matrimonio igualitario: el 14 de agosto del mismo año (El Mostrador, 2017).



Figura N°23: "Marcha del Orgullo organizada por Movilh", 1 de junio de 2017. Archivo Movilh.

La imagen muestra a participantes de diversas edades, incluidas familias completas, lo que refuerza la percepción de la marcha como un espacio inclusivo y cada vez más aceptado socialmente.

En paralelo, "La Otra Marcha" continuaba consolidándose como un espacio de crítica al enfoque institucionalizado del evento principal.



Figura N°24 "Agrupación feminista Pan y Rosas en la otra marcha" 01 de julio de 2017. Recuperado de la página de Facebook La Izquierda Diario Chile.

En esta imagen se puede observar cómo dentro de la convocatoria de "La Otra Marcha" participaron grupos feministas y anticapitalistas, como la agrupación Pan y Rosas⁶, entrelazando demandas feministas, de clase y de diversidad sexual. Este cruce de luchas evidencia el carácter interseccional y antineoliberal que caracterizó a este bloque, marcando una diferenciación ideológica clara frente al evento oficial convocado por Movilh.

En 2018, la marcha convocada por Movilh y Fundación Iguales contó con la presencia de más de 80.000 asistentes. Por primera vez, participaron empresas y partidos políticos de manera oficial, lo que intensificó las tensiones dentro del movimiento. "La Otra Marcha" denunció que esta "institucionalización" del evento reflejaba una higienización del movimiento por parte del sistema neoliberal, invisibilizando las voces de sectores más marginados, como las personas trans y no binarias (El Desconcierto , 2018).



Figura N°25 "Unidad entre MOVILH e Iguales en marcha del orgullo" 23 de junio de 2018. Recuperado de fmdos.cl

⁶ Agrupación feminista de mujeres y disidentes sexuales. compuesta por Independientes y militantes del Partido de Trabajadores Revolucionarios (PTR) (Rosas, s.f.)

La imagen muestra la colaboración ya consolidada entre MOVILH e Iguales, que en un comienzo tuvieron roces por tomar la cabeza de la organización de la marcha, sin embargo, esta imagen y la narrativa de unidad que presentan las notas de prensa de la época reflejaron que para esta fecha esta disputa ya estaría totalmente superada.

El 22 de junio de 2019, más de 100.000 personas participaron en la marcha organizada por el MOVILH. Este evento reflejó un país polarizado y movilizado, celebrándose apenas cuatro meses antes del estallido social, siendo parte de las varias manifestaciones masivas acontecidas en Chile previas a este evento. Aunque no hubo enfrentamientos directos entre los bloques, el documental *Marcha del Orgullo y Memoria 2019 de Chile Visible* mostró cómo los participantes de "La Otra Marcha" se unieron al final del recorrido con pancartas y consignas que cuestionaban tanto al sistema político como a las organizaciones hegemónicas del movimiento.



Figura N°26 “Partido político Frente Amplio en marcha del orgullo” 22 de junio de 2019. Documental “Marcha del Orgullo y Memoria 2019” Chile Visible.

Esta imagen refleja cómo los partidos políticos comenzaron a tener una presencia más visible en las marchas, destacando su interés por alinear sus agendas con las demandas del movimiento LGBTQ+. Su participación, aunque celebrada por algunos como un avance hacia

una mayor inclusión, fue criticada por sectores que lo interpretaron como un intento de instrumentalizar la lucha por los derechos de la diversidad sexual con fines partidistas.



Figura N°27 “Conglomerado Walmart Chile presente en marcha del orgullo” 22 de Junio de 2019.
Documental “Marcha del Orgullo y Memoria 2019” Chile Visible.

La presencia de conglomerados empresariales, representada por esta imagen, ilustra otro punto de tensión dentro del movimiento. Mientras que algunos vieron en ello un signo de reconocimiento por parte del sector privado, otros lo consideraron un ejemplo de "pinkwashing"⁷, es decir, el uso del apoyo a la diversidad sexual para mejorar la imagen corporativa sin comprometerse verdaderamente con las causas del movimiento.

Las marchas de esta etapa, especialmente en los años previos al estallido social, permiten evidenciar en el espacio público una mayor politización, no sólo del movimiento LGBT+, sino también de la sociedad chilena en general. La irrupción de "La Otra Marcha" y su creciente visibilidad reflejan cómo las dinámicas internas del movimiento son un espejo de las tensiones y contradicciones que atraviesan al país. En este sentido, las marchas del orgullo no solo reivindican derechos específicos de las diversidades sexuales, sino que también se convierten en un espacio donde se expresan las divisiones y los debates de una sociedad al borde de un cambio profundo.

⁷ “una marca está haciendo *pinkwashing* cuando utiliza a las personas LGTBI como un simple target para conseguir más ventas y para dar una imagen progresista, tolerante y moderna” (Segundos, 2022)

Esta observación reafirma la hipótesis de que el espacio público ocupado por las marchas permite visibilizar las diferencias internas de un movimiento y, en este caso particular, refleja el clima político de un país a punto de explotar.

Esta etapa concluye de manera inconclusa, con la interrupción de las marchas en 2020 debido a la pandemia del COVID-19, por lo que no podemos saber con certeza de que manera se hubiera posicionado el movimiento LGBTQ+ frente a la crisis de representatividad política de dicha época. Durante este período, las marchas LGBTQ+ en Chile consolidaron su carácter masivo y se convirtieron en un evento político y cultural central en la agenda pública. Sin embargo, también evidenciaron profundas tensiones internas que reflejan la diversidad de posturas dentro del movimiento, desde enfoques celebratorios hasta críticas radicales hacia las estructuras de poder.

4)Etapa actual:

El año 2021 marcó el regreso de la Marcha del Orgullo en Chile, luego de dos años de suspensión debido a la pandemia de COVID-19, que había paralizado gran parte de las actividades sociales y políticas del país. En un esfuerzo por revitalizar el movimiento y adaptarse a un contexto cambiante, el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH) decidió fusionar las celebraciones del Orgullo con el evento "Stgo Parade".

Este regreso se dio en un Chile profundamente transformado tras el estallido social de 2019, que condujo a la creación de una Convención Constitucional encargada de redactar una nueva Constitución. Las demandas y la organización de la marcha reflejaron este contexto político y social. Por primera vez, se incorporó una columna de migrantes LGBTQ+, quienes desfilaron bajo el lema «diversidad sin fronteras», acompañados por representantes de embajadas y consulados de 12 países de América y Europa (El Mostrador,2021).

Entre las principales demandas de ese año figuraban el fin de los crímenes de odio, la reforma a la "Ley Zamudio" y la aprobación del matrimonio igualitario, una demanda histórica del movimiento.



Figura N°28 “Convocatoria MOVILH de primera columna de migrantes en la marcha del orgullo ” Plaza Dignidad,13 de noviembre de 2021. Recuperado de archivo MOVILH.

La marcha, que según cifras del Movilh reunió a 150 mil personas, reflejó también las tensiones ideológicas y los significados atribuidos al espacio público. Mientras algunas notas de prensa señalan el punto de encuentro como Plaza Dignidad (DW,2021), nombre adoptado durante el estallido social de 2019 en alusión a las demandas de justicia y equidad, otros medios optaron por los nombres tradicionales de Plaza Baquedano o Plaza Italia (Meganoticias,2021). Estas diferencias en la denominación del espacio público evidencian las divisiones políticas e ideológicas que persistían en torno a los símbolos nacionales y las luchas sociales.

En paralelo, se fortalecieron bloques disidentes como el Bloque Contrahegemónico (ex otra marcha) y la Resistencia Marika, que cuestionaron el carácter celebratorio promovido por el Movilh. Estos grupos hicieron un llamado a resignificar la marcha como un espacio de protesta y resistencia política, enfatizando las demandas estructurales de las diversidades sexuales y de género (Presentes, 2021).



Figura N°29 “Concentración de Bloque Negro en Plaza Dignidad” 12 de noviembre de 2021. Recuperado de agenciapresentes.org.

El evento también estuvo marcado por llamados directos a la Convención Constitucional, instando a asegurar los derechos de las diversidades/disidencias sexuales y de género en la nueva Constitución. La participación de figuras como Elisa Loncon, presidenta de la Convención, destacó la intersección entre el activismo LGBTQ+ y los procesos políticos que atravesaba el país.



Figura N°30 “Participación de presidenta de la convención constitucional Elisa Loncon en marcha del Orgullo” 13 de noviembre de 2021, publicación plataforma X del usuario @elisaloncon

Por su parte, el Bloque Contrahegemónico destacó demandas específicas, como la derogación de leyes discriminatorias y el reconocimiento de identidades no binarias, llamando a sus participantes a vestir de negro como símbolo de protesta y luto por las víctimas de la homo-transfobia.



Figura N°31 “Convocatoria del bloque contrahegemónico haciendo un llamado a ir vestidos de color negro”
06 de noviembre de 2021, Publicación de Instagram de @disidenciasenlucha.

La marcha del 2021 no solo marcó el regreso del movimiento LGBTQ+ al espacio público, sino que también destacó cómo el contexto político nacional y las demandas históricas de la comunidad convergieron, resignificando el espacio público como un territorio de resistencia, visibilidad y transformación social.

El sábado 25 de junio de 2022, más de 100 mil personas se reunieron en la Alameda de Santiago para participar en la XXII Marcha del Orgullo, organizada por el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH) y Fundación Iguales. Este evento multitudinario tuvo lugar en un contexto político y social marcado por la reciente aprobación del matrimonio igualitario, una demanda histórica del movimiento LGBTQ+ chileno lograda a finales de 2021.

La aprobación de esta ley representó un hito significativo, pero también dejó al movimiento ante el desafío de articular nuevas demandas relevantes para su agenda. En este año, las organizaciones convocantes centraron sus esfuerzos en la derogación del artículo 365 del Código Penal, conocido como la "última ley homofóbica", que establecía una edad distinta

de consentimiento sexual para relaciones homosexuales y heterosexuales. Además, promovieron el fortalecimiento de la Ley Zamudio para combatir de manera más efectiva la discriminación.



Figura N°32 “Convocatoria por la derogación de la última ley homofóbica” 25 de junio de 2022, MOVILH. Recuperado del Archivo MOVILH.

Paralelamente, el Bloque Contrahegemónico LGBTIQ+, que se reunió al final del recorrido oficial en el monumento a Manuel Rodríguez, presentó una agenda crítica y alternativa. Entre sus principales demandas destacaron la justicia para Estefano, un joven trans en prisión preventiva tras defenderse de un ataque de odio, y la implementación del carnet no binarie, una medida orientada a reconocer y validar identidades de género fuera del binarismo. Según la convocatoria del bloque y reportes del medio *Radio JGM*, la solicitud de libertad para Estefano simbolizó la persistente exclusión y vulnerabilidad que enfrenta la población trans en Chile, incluso en un escenario de avances legislativos (Galdames, 2022).



Figura N°33 “Justicia para Estefano, Bloque contra hegemónico” 27 de junio de 2022, Plaza Dignidad.
Recuperado de laizquierdaradio.cl

En un contexto político convulso, marcado por el proceso constituyente que buscaba redactar una nueva Carta Magna, la marcha de 2022 evidenció las tensiones entre las diferentes visiones dentro del movimiento LGBT+. Mientras las organizaciones convocantes celebraban los avances logrados y se concentraban en cerrar las brechas, otros sectores del movimiento reclamaban una agenda más amplia y crítica.

En 2023, la Marcha del Orgullo se enfrentó a un cambio de último minuto debido a un fuerte sistema frontal que azotó la zona central del país. Originalmente programado para el sábado 24 de junio, el evento fue reprogramado para el domingo 25. A pesar de las adversidades climáticas, la marcha logró convocar a aproximadamente 180 mil personas, convirtiéndose en la más masiva desde que se realizan estas manifestaciones, según cifras del Movilh.

Sin embargo, por primera vez, las organizaciones Acción Gay y Fundación Iguales decidieron no participar en la marcha, argumentando que la emergencia climática debía

priorizarse sobre cualquier otra actividad. En un comunicado, Fundación Iguales señaló que “estamos frente a un evento meteorológico de envergadura que ha puesto en relevancia la vida y seguridad de las personas por sobre todo. Por ello, decidimos desistir de nuestra participación en la Marcha del Orgullo” (El Dínamo, 2023).

La decisión de restarse también fue respaldada por algunos sectores políticos, incluyendo el Frente Amplio y el Partido Comunista, lo que desató una polémica en redes sociales. El MOVILH criticó duramente la postura de estos grupos, calificándola como una falta de compromiso con las demandas del movimiento LGBTQ+. “Esperábamos una convocatoria menor a la de años anteriores, pues en esta oportunidad tuvimos que postergar el desfile por razones climáticas. Sin embargo, ocurrió todo lo contrario, ya que el Orgullo 2023 se convirtió en el más masivo que se ha convocado hasta ahora”, señaló la vocera del Movilh, Javiera Zúñiga (Biobío Chile, 2023).



Figura N°34 “Celebración por amplia convocatoria a marcha del orgullo 2023” Recuperado de archivo MOVILH.

A pesar de las divisiones y la baja de diversas organizaciones de diversidad sexual, la marcha fue un éxito rotundo en términos de convocatoria y visibilidad, destacando nuevamente la capacidad del movimiento LGBT+ para movilizarse incluso en condiciones adversas. Este evento reflejó la importancia que las personas LGBT+ y sus aliados otorgan a esta manifestación, consolidándose como un espacio fundamental para la reivindicación de derechos y la visibilidad de las diversidades sexuales en Chile.

Finalmente, a 25 años de la despenalización de la sodomía en Chile, la última marcha de este año 2024 reunió a cerca de 120 mil personas que marcharon desde Plaza Baquedano a la Plaza Los Héroes (Méndez, 2024)

En esta ocasión, como ya se ha vuelto costumbre también hizo presencia el bloque contrahegemónico, con sus propias consignas y gritos.



Figura N°35 “Convocatoria Bloque Contrahegemónico” 2024. Publicación de la plataforma Instagram del usuario @disidenciasenlucha

Como se aprecia en la imagen, el bloque contra hegemónico plantea que mientras exista genocidio, refiriéndose al conflicto Palestino/Israelí, no habrá Orgullo. En este ejemplo de interseccionalidad podemos ver como el bloque contrahegemónico no solo hace referencia a

demandas o reclamos particulares de las diversidades sexuales, sino que entremezcla su accionar con demandas más transversales, incluso de índole internacional.

Esta última etapa se consolida como un período clave en la historia de las marchas LGBT+ en Chile, marcado por la integración permanente del “Bloque Contrahegemónico”, anteriormente conocido como “La Otra Marcha”. Este bloque, que inicialmente surgió como una alternativa crítica al enfoque más institucionalizado de las organizaciones hegemónicas como el MOVILH, ha experimentado su propia metamorfosis. Año tras año, ha incrementado su visibilidad y convocatoria, posicionándose como un actor relevante en el panorama político del movimiento LGBT+ chileno, con demandas interseccionales que incluyen justicia social, derechos humanos y una crítica abierta al sistema neoliberal.

10.1.5 Conclusiones del capítulo

A continuación, se presenta un cuadro resumen del desarrollo de las marchas LGBT+ en Chile desde los años 90’ a la fecha:

Etapas:	Periodo	Características principales	Tensiones y logros destacados
1)Formación	Años 90’- 2000	-Primeras marchas propias del movimiento -Contexto legal y social adverso (despenalización de la homosexualidad en 1999) -Asistencia reducida pero muy valiente.	Tensiones: debate sobre si incluir VIH/SIDA en la agenda, divisiones internas (MOVILH-Histórico se fragmenta). Logros: Despenalización de la homosexualidad.
2)Consolidación	2001-2011	-Mayor masividad de las marchas -Surgen actos culturales paralelos durante el año como en Plaza de Armas y “Gay Parade” -Aparición en prensa y primeros acercamientos políticos.	Tensiones: liderazgo de la marcha disputado por organizaciones MOVILH e Iguales. Logros: se consolida la marcha del orgullo como evento anual destacado.
3)Diversificación política	2012-2019	-Crecimiento exponencial de la convocatoria (miles de personas)	Tensiones: críticas de “pinkwashing” y cooptación neoliberal; Choque entre

		-Aparición de “la otra marcha” en 2016 con un tono crítico y anticapitalista. -Participación de partidos políticos y empresas.	enfoques celebratorios (MOVILH, Iguales) y posturas radicales (La Otra Marcha). Logros: mayor visibilidad y presión política (Ley Zamudio, avances en unión civil).
4)Etapa actual	2021-2024	- Regreso tras la pandemia, fusión entre Orgullo y “Stgo Parade” (2021). - Vuelve la otra marcha ahora como “Bloque Contrahegemónico”. - Proceso constituyente y fuerte contexto político.	Tensiones: persistencia del Bloque Contrahegemónico y críticas a la hegemonía; aparición de nuevos temas (derogación art. 365, carnet no binarie). Logros: aprobación del matrimonio igualitario (2021), récords de asistencia (180 mil personas) incluso con emergencias climáticas.

Tabla N°6 “Cuadro resumen recorrido histórico marchas LGBT+” Elaboración propia.

El recorrido histórico que aquí se ha hecho de las marchas LGBT+ en Chile revela que estas manifestaciones han funcionado como un termómetro político que refleja los avances y desafíos del movimiento, no sólo en términos de aceptación externa, sino también en las dinámicas internas del propio colectivo. De esta forma, mientras en los años 90 las divisiones internas se centraban en la incorporación o no del VIH como una temática relevante dentro del movimiento, en la actualidad, estas tensiones giran en torno a las estrategias para abordar las demandas del colectivo, desde posturas más conciliadoras hasta enfoques profundamente críticos hacia el sistema neoliberal.

Entender la marcha como un reflejo de su contexto histórico nos permite observar las transformaciones internas del movimiento en cada época, evidenciando cómo estas divisiones responden a las condiciones sociales, legales y políticas del momento. En este sentido, las marchas no solo son un termómetro de la aceptación social hacia las diversidades sexuales, sino también un indicador de las discusiones y debates que atraviesa al movimiento desde adentro.

A lo largo de los 25 años que han transcurrido desde la despenalización de la sodomía en Chile, el movimiento LGBT+ ha logrado conquistas legales que parecían impensadas hace no muchos años. Estas victorias no habrían sido posibles sin la visibilización que las marchas del orgullo han permitido en los medios y en el espacio público. La participación de figuras políticas, celebridades y marcas en las marchas refleja un apoyo simbólico y estratégico al movimiento, aunque no exento de controversias. Mientras algunos valoran estas alianzas como un signo de inclusión y respeto hacia las diversidades sexuales, otros critican estas participaciones como un intento de aprovechar la visibilidad mediática de las marchas para fines comerciales o políticos.

En este sentido, la incorporación de marcas como auspiciadores y la presencia de partidos políticos en las marchas han generado divisiones dentro del movimiento. Por un lado, hay quienes celebran estos apoyos como un reconocimiento del impacto social del movimiento LGBT+. Por otro lado, las posturas más críticas, generalmente asociadas al Bloque Contrahegemónico, cuestionan estas dinámicas como expresiones de "pinkwashing" y de una cooptación neoliberal del movimiento, lo que refuerza las tensiones entre sectores conciliadores y sectores anticapitalistas. Este conflicto interno queda evidenciado en la disposición geográfica durante las marchas: mientras las organizaciones hegemónicas lideran el frente, el Bloque Contrahegemónico se posiciona estratégicamente al final, marcando su diferencia ideológica y política.

En conclusión, las marchas LGBT+ en Chile no solo han sido fundamentales para la visibilización y conquista de los derechos de las diversidades sexuales, sino que también han reflejado las tensiones y transformaciones internas del movimiento. A través de estas manifestaciones, se ha construido un espacio público donde convergen demandas diversas, se visibilizan desigualdades y se evidencia un país en constante cambio político y social. Las marchas del orgullo se consolidan, así como un escenario clave para comprender no sólo la evolución del movimiento LGBT+, sino también las dinámicas más amplias de la sociedad chilena en su búsqueda por mayor justicia y equidad.

10.2 CAPÍTULO 2 “Divisiones ideológicas entre los participantes de las marchas LGBT+ en Santiago de Chile”.

En este capítulo se presentan las distintas posturas ideológicas que conviven y, en ocasiones, se enfrentan dentro del movimiento LGBT+ en la actualidad. Como se analizó en el capítulo anterior, las marchas del orgullo han sido un termómetro político y social, reflejando tanto las tensiones internas como los avances externos del movimiento a lo largo de las décadas. Los debates y divisiones dentro del colectivo no son estáticos; por el contrario, responden a los contextos históricos, sociales y políticos específicos de cada época.

En este sentido, el análisis de este capítulo se centra en la etapa actual, marcada por una creciente diversificación de las posturas ideológicas dentro del movimiento. Esto incluye desde enfoques más institucionalizados y conciliadores, representados por organizaciones tradicionales como el Movilh y Fundación Iguales, hasta visiones críticas y antineoliberales, impulsadas por colectivos como el Bloque Contrahegemónico. Como veremos en el próximo capítulo, estas divisiones no solo son ideológicas, sino que también se reflejan en la distribución espacial de los participantes dentro de las marchas, lo que nos permite observar cómo las dinámicas ideológicas y territoriales están profundamente entrelazadas.

A través de las voces de los entrevistados, este capítulo explorará las motivaciones, estrategias y tensiones que subyacen a estas diferencias. Se buscará comprender cómo estas posturas se manifiestan en las marchas LGBT+ y de qué manera influyen en la resignificación del espacio público como un territorio de visibilidad, resistencia y disputa política.

Es importante aclarar que, si bien algunos de los entrevistados representan a organizaciones y/o son directivos o voceros de las mismas, en ningún caso estas opiniones significan un posicionamiento oficial de dichas agrupaciones, sino que son de plena responsabilidad y opinión de quienes las emiten.

10.2.1 Posicionamiento de MOVILH según su actual vocero:

El primer entrevistado de esta investigación ha sido O.R, vocero del Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH) el cual ha sido, desde su creación, una de las organizaciones más influyentes en la lucha por los derechos de las diversidades sexuales en Chile. Al iniciar cualquier búsqueda en internet relacionada con la diversidad sexual en Chile, noticias y encabezados con el nombre de esta organización aparecen inmediatamente antes que cualquier otro grupo. Su enfoque ha estado claramente delimitado hacia la consecución de avances legislativos y políticos, dejando de lado otras temáticas, como la prevención del VIH o la salud, las cuales han sido abordadas por otras organizaciones dentro del movimiento. O. R, vocero del MOVILH, describe este enfoque al señalar:

“El MOVILH, a diferencia de muchas organizaciones, solo se dedicaba a la temática político-legislativa. No a VIH, no a salud, nada de eso. Solamente político-legislativo.”

El pragmatismo político de la organización se refleja en su capacidad para colaborar con gobiernos de distintos colores políticos, priorizando el diálogo sobre las posturas partidistas. Este enfoque, sin embargo, ha generado tensiones con sectores del movimiento que critican esta disposición como una forma de acomodarse al sistema político.

“Aquí el MOVILH es una organización política no partidista. La diversidad sexual es absolutamente transversal a todos los partidos políticos”.

“Hay personas que son extremistas... Les molesta que uno tenga la capacidad de sentarse a conversar con todo el mundo. Entonces, cuando está el gobierno Piñera, nos sentamos a conversar con el gobierno Piñera. Cuando está la Bachelet, nos sentamos a conversar con el de la Bachelet.”

El vocero también destaca los logros alcanzados gracias a esta estrategia, como la Ley Antidiscriminación aprobada tras el caso emblemático de Daniel Zamudio. Subraya que estos avances reflejan el impacto de un enfoque que combina negociación y presión política.

“Piñera 1 aprobó la ley antidiscriminación. Bueno, fue por el caso Zamudio, sí, pero el gobierno dio urgencia y trabajó de la mano con las organizaciones en el Congreso.”

Respecto a la transformación de las marchas del orgullo, O.R valora la evolución de un evento originalmente solemne hacia una celebración festiva. Considera que este cambio simboliza los avances del movimiento y el derecho a vivir con dignidad y orgullo.

“Lo del orgullo evolucionó para una fiesta. Al principio, era fúnebre, porque era más que nada recordar a las víctimas de la homofobia, de la transfobia y todo eso. Pero terminó evolucionando como una fiesta, como es en todas partes del mundo.”

“¿Y qué es lo que se celebra? Que uno es como es. No tiene por qué andar con miedo por la vida, no tiene por qué ocultarse, tiene que sentirse orgulloso de lo que es.”

Para O.R, el carácter celebratorio no solo refleja los logros alcanzados, sino también la importancia de ofrecer espacios de alegría y comunidad para las diversidades sexuales.

“Las personas de la diversidad sexual estamos condenados a sufrir toda la vida. De una u otra forma. Entonces son los espacios que uno tiene para estar feliz.”

Sin embargo, reconoce las críticas internas que señalan una supuesta comercialización del evento, en especial por la participación de empresas privadas. Aunque defiende esta colaboración como un medio necesario para financiar los altos costos logísticos, también admite que este es un tema controvertido.

“Pienso que, si las empresas quieren cooperar, que cooperen. Pero claro, siempre hay sectores que critican esa relación y dicen que es un aprovechamiento de la contingencia para hacerse publicidad gratis.”

Finalmente, O.R aborda las tensiones dentro del movimiento, acusando a sectores críticos de no participar activamente en el ámbito político y de limitarse a cuestionar los logros alcanzados.

“Especialmente, yo diría que no son organizados a nivel de partidos políticos o de juventudes políticas, son grupos más anarquistas, que no mueven un dedo (...) pero sí van a las marchas organizadas a protestar contra las personas que sí hemos hecho algo. ”

Lo anterior evidencia que, el testimonio de O.R muestra cómo el MOVILH prioriza la integración política y social de las diversidades sexuales en el marco institucional existente, adoptando una postura celebratoria que reivindica los avances legislativos como logros históricos. Sin embargo, su enfoque genera debates internos sobre la dirección del movimiento, particularmente frente a sectores que exigen una postura más crítica y transformadora. El MOVILH defiende su rol como actor clave en el reconocimiento de derechos en Chile, destacando que sus logros son un motivo válido para celebrar, aún en un contexto de tensiones internas y desafíos persistentes.

10.2.2 Posicionamiento de miembro fundador de Fundación Iguales:

La segunda entrevista fue realizada a PM, miembro fundador de la Fundación Iguales, quien, como activista de larga trayectoria, ofrece una valiosa reflexión sobre los cambios en la sociedad respecto a la diversidad sexual en las últimas décadas. La Fundación Iguales, creada en 2011, se define como una respuesta a la falta de acciones del gobierno de Sebastián Piñera para la promulgación de un acuerdo de unión civil entre parejas del mismo sexo. Desde entonces, se ha consolidado como una de las organizaciones más reconocidas del movimiento LGBT+ en Chile y coorganizadora de la marcha del orgullo junto al MOVILH.

P.M destaca el carácter celebratorio de las marchas del orgullo como un elemento positivo y necesario dentro del movimiento LGBT+. Aunque reconoce el dolor y los sacrificios subyacentes en la historia del activismo, enfatiza que la marcha debe ser un espacio de celebración, alegría y visibilidad:

“Nosotros no podemos celebrar la nada. Celebramos exactamente lo que se ha conseguido, y eso se ha conseguido con dolores, con dolores y pérdida.”

En este sentido, la postura de PM valora los avances obtenidos en materia legislativa, un ejemplo de lo que Nancy Fraser denomina "soluciones afirmativas" dentro de la lucha por el

reconocimiento. La celebración, desde su perspectiva, no niega las luchas ni los sacrificios, sino que los honra desde un lugar de esperanza y orgullo:

“La marcha es una marcha en la que tú vas celebrando los logros, buscando la esperanza de las otras cosas que vengan a futuro, pero teniendo los pies en la tierra de que es una historia triste.”

Este componente celebratorio refleja, además, una valoración social de las diversidades sexuales que, según Axel Honneth, podría interpretarse como un alto grado de reconocimiento en ciertos sectores de la sociedad chilena. PM subraya que la marcha, a través de su carácter festivo, unifica a personas de distintas edades, clases y experiencias en un espacio de comunión y alegría:

“Todo el mundo va junto, todo el mundo va feliz, los chiquillos que van con todos sus disfraces y arriba esos tacones gigantescos y todo lo demás, todo el mundo les celebra. A mí me gusta mucho”.

La insistencia en lo "bonito" de la marcha apunta a cómo, para PM, la celebración no solo es un reflejo de los logros alcanzados, sino también una reivindicación del derecho a ocupar el espacio público con orgullo:

“Es bonito que ocurra. Es bonito que se llame el orgullo.”

Sin embargo, P.M también resalta la importancia de la memoria histórica. Aunque celebra los avances, reconoce el luto y la protesta interna por quienes han sufrido violencia y exclusión, marcando una conexión íntima entre la celebración y la reflexión:

“Para mí no es celebración o protesta. Yo celebro, pero protesto en mi corazón por la muerte y por el maltrato y por el sacarte de la sociedad de tantos que quedan.”

En este sentido, la postura de P.M podría ser criticada por sectores más disruptivos del movimiento, como el Bloque Contrahegemónico, que ven en la celebración una posible neutralización de la protesta y una aceptación implícita del status quo. Este enfoque también podría generar tensiones con quienes consideran que las marchas deben mantener un carácter

más político y reivindicativo, orientado a cuestionar las estructuras que perpetúan la discriminación.

P.M refleja una visión que valora el reconocimiento cultural de las diversidades sexuales y celebra los avances logrados, lo que posiciona a la diversidad sexual en un grado medio/alto de aprecio social, según Honneth. Sin embargo, su énfasis en la celebración contrasta con posturas que privilegian la protesta como herramienta de transformación social.

En definitiva, la postura de P.M resalta la dimensión celebratoria de las marchas como una herramienta poderosa para la visibilidad y el fortalecimiento del sentido de comunidad dentro del movimiento LGBT+. Sin embargo, esta también perspectiva abre la puerta a debates sobre si el énfasis en la celebración podría desplazar o diluir las luchas históricas y reclamaciones pendientes que aún persisten en otros sectores del movimiento. Así, la postura de PM refleja una dimensión del movimiento que celebra la integración, pero también plantea interrogantes sobre el equilibrio entre memoria, protesta y celebración en el activismo contemporáneo.

10.2.3 Posicionamiento del MUMS, según su director:

La tercera entrevista fue realizada a NU, director del Movimiento por la Diversidad Sexual (MUMS), quien aporta una visión crítica y politizada del movimiento LGBT+ y el rol de las marchas del orgullo. Su perspectiva se enmarca en una postura ideológica de izquierda, antineoliberal y con enfoque de clase, destacando la importancia de un activismo que no pierde de vista las desigualdades estructurales que afectan a las diversidades sexuales y de género en Chile.

El MUMS, surgido como una escisión del histórico Movimiento de Liberación Homosexual (MOVILH-Histórico), se posiciona como una de las organizaciones más críticas dentro del movimiento LGBT+. En sus primeros años, el MUMS organizaba marchas como la "Patria Gay" en septiembre, adoptando elementos festivos, como carros alegóricos. Sin embargo, con el tiempo, su enfoque ha transitado hacia una lógica más conmemorativa y política. Según NU, esta transformación responde a una evaluación interna sobre la necesidad de

priorizar mensajes críticos y simbólicos por sobre actividades que, aunque visibles, no reflejan la profundidad de las luchas del movimiento:

“Nosotros llegamos a la conclusión política de que el carro era una inversión que en realidad no estábamos tan dispuestos a hacer. En el entendido de que podríamos hacer otras cosas con ese dinero. Y bueno, el ámbito de visibilidad que eventualmente quisiéramos dar no va en esa línea.”

Desde la perspectiva del MUMS, la idea de una comunidad LGBT+ unificada está desfasada frente a la realidad actual del movimiento. NU subraya que el fraccionamiento dentro del colectivo responde a necesidades identitarias específicas de grupos históricamente marginados, como las personas intersexuales o no binarias, que a menudo no se sienten representadas por las organizaciones más tradicionales:

“Nosotros hablamos de la población diversa o de la población LGBTIQA+. Pero la idea de la comunidad la tenemos un poco en desuso precisamente porque entendemos que hay un fraccionamiento que es lógico que ocurra.”

Este reconocimiento de la diversidad interna del movimiento refleja una postura autocrítica y honesta respecto a los límites de la representatividad dentro del activismo. Para el MUMS, no se trata de hablar en nombre de toda la población LGBT+, sino de articular las demandas de quienes integran su organización.

En cuanto a su relación con otras organizaciones, aunque el MUMS mantiene "legítimas distancias" con el MOVILH debido a diferencias ideológicas, no se cierra a colaborar con otras organizaciones y partidos políticos cuando es necesario. Esta apertura estratégica busca garantizar espacios de diálogo y avanzar en las demandas de la población LGBT+:

“Nosotros tenemos nuestras legítimas distancias con el MOVILH en la actualidad, pero no somos de esas organizaciones que dicen 'no, no vamos a entrar en esa ecuación'. De hecho, estamos en una mesa que reúne a organizaciones LGBT+ y partidos políticos”.

Sin embargo, N.U también critica la centralidad mediática que tiene el MOVILH dentro del movimiento. Reconoce que esta visibilidad tiene un impacto positivo, pero señala que invisibiliza a organizaciones más pequeñas o con perspectivas críticas, como el propio MUMS:

“Cuando uno ve las noticias de la marcha, usualmente quien se entrevista es al MOVILH. Nosotros siempre quedamos en un segundo plano. Esa necesidad de estar presente en el mundo mediático les parece muy importante a ellos.”

En relación con los actos de violencia registrados en algunas marchas, como los ataques al carro del MOVILH, N.U se posiciona en contra de cualquier forma de agresión. Aboga por manifestaciones performativas y simbólicas como herramientas válidas para transmitir mensajes políticos, siempre y cuando no crucen el límite hacia la violencia:

“Yo creo que ese tipo de idea performativa está del todo bien. Es decir, se posicionan. No violento. Expresan claramente en términos políticos cómo se sienten representados. Pero claro, cuando la actuación se vuelve violenta, probablemente ahí ya no tanto”

En conclusión, el posicionamiento de N.U y del MUMS evidencia una visión crítica y politizada del movimiento LGBTQ+, donde la conmemoración y la performatividad simbólica ocupan un lugar central. Este enfoque busca destacar las luchas pendientes y promover un activismo más reflexivo, orientado a cuestionar las desigualdades estructurales y desafiar el modelo neoliberal.

Aunque se distancia del enfoque celebratorio de otras organizaciones como el MOVILH e Iguales, el MUMS no rechaza la colaboración estratégica cuando es necesaria. Esto lo posiciona como una organización que equilibra la crítica hacia las estructuras existentes con un compromiso por avanzar en las demandas de la población LGBTQ+. Su enfoque en la diversidad interna y la autocrítica contribuye a enriquecer el debate dentro del movimiento, reflejando la pluralidad de luchas que lo componen.

10.2.4 R.M, Una postura crítica y de protesta:

R.M, un joven participante de las marchas LGBT+ que se identifica con el Bloque Contrahegemónico, destaca como una voz crítica que cuestiona las dinámicas hegemónicas dentro del movimiento en Chile. Su experiencia refleja un rechazo hacia las posturas institucionalizadas y celebratorias promovidas por organizaciones como el MOVILH, y pone énfasis en un enfoque de protesta como forma principal de lucha.

Para R.M, su identificación con el Bloque Contrahegemónico no es solo política, sino también personal. Este espacio, según él, representa una alternativa a las estructuras tradicionales del movimiento, donde puede encontrar mayor representatividad y comodidad:

“Me voy más hacia el lado que puede ser mucho más de minorías. Como dentro de la misma minoría que es la comunidad actualmente. Entonces yo voy más por ese lado. Me encuentro con mayor representatividad y me siento más cómodo.”

R.M destaca que el Bloque Contrahegemónico se distancia de la festividad para centrarse en la protesta activa. Este enfoque se materializa en intervenciones simbólicas como altares para víctimas de homo-transfobia, velas conmemorativas y gritos de justicia:

“De protesta totalmente. Nada de celebración. Siempre he visto que van de negro, encapuchades. Siempre tienen como estas intervenciones entre medio. Muchas veces con personas de la comunidad que han sido asesinadas, que gritan justicia por ellas.”

R.M se muestra crítico hacia el MOVILH, argumentando que no representa la diversidad real del movimiento LGBT+, pues está dominado por hombres gays y deja de lado otras identidades y demandas más diversas:

“Encuentro que por otros lados, como el MOVILH, está muy representado por hombres gays. Aunque actualmente haya mujeres lesbianas, aún así encuentro que no representa realmente la diversidad, las disidencias sexuales, nada.”

Al Igual que N.U, denuncia la hegemonía mediática de esta organización, la cual excluye a agrupaciones como el Bloque Contrahegemónico, limitando la visibilidad de posturas más críticas:

“A lo más saldrá Iguales, pero no van a entrevistar a otros, ni mucho menos al bloque contra el hegemónico jamás en la vida.”

R.M también cuestiona la transformación de las marchas en eventos festivos, argumentando que esta dinámica desvía la atención de las demandas históricas y perpetúa la despolitización:

“Creo que actualmente se desvía cada vez más del por qué se empezaron a hacer. Si está bien que sea bien como carnaval y todo, bacán, no estoy en contra. Pero sí encuentro que cada vez menos se está gritando por justicia y a tomar las cosas como para seguir avanzando.”

A pesar de estas críticas, R.M. reconoce la importancia de la diversidad dentro del movimiento y defiende el derecho de cada grupo a luchar según sus propias perspectivas:

“Si bien todos estamos luchando por lo mismo, cada uno lucha por su parte entonces. Y a su manera al final.”

En este contexto, R.M ejemplifica una postura que prioriza la protesta y la crítica frente a la celebración y la integración institucional. El énfasis en la protesta como medio de expresión subraya una resistencia al status quo dentro del movimiento. Siguiendo a Nancy Fraser, esta postura podría interpretarse como una crítica a la integración superficial y un llamado a confrontar las desigualdades estructurales que persisten bajo la fachada de los avances legales. Su participación en el Bloque Contrahegemónico pone de manifiesto la fragmentación y diversidad ideológica dentro del movimiento LGBT+ chileno, destacando la importancia de mantener un enfoque crítico y comprometido en las marchas. Además de lo anterior, R.M manifiesta que junto con el Bloque contrahegemónico no solo tiene una afinidad política, sino que es un grupo con el que se siente más cómodo, por lo que se valora la diversidad de grupos e ideas dentro del movimiento. Por otro lado, su visión aporta un contraste significativo con las perspectivas más celebratorias e institucionales abordadas

anteriormente, enriqueciendo el análisis de las tensiones y dinámicas internas del movimiento.

10.2.5 G. P y la propuesta del Bloque contrahegemónico:

La entrevistada G.P nos permite adentrarnos en las propuestas y mecanismos que tiene el Bloque Contrahegemónico para presentar sus demandas. G.P aporta una perspectiva crítica y reflexiva sobre las marchas LGBT+, posicionándose desde una mirada disidente que cuestiona tanto las dinámicas internas del movimiento como su interacción con estructuras estatales y capitalistas. Su participación en el Bloque Contrahegemónico se fundamenta en un rechazo a las estrategias de integración promovidas por organizaciones hegemónicas como el MOVILH e Iguales y en una búsqueda de protesta que visibilice las raíces estructurales de la opresión hacia las diversidades sexuales y de género.

Lo primero que G.P nos aclara es que para ella, es preferible el término "disidencia" al uso de las siglas LGBT+, ya que este concepto resalta la resistencia frente a un sistema normativo impuesto, como la heteronormatividad y el capitalismo. Según ella, las siglas tienden a representar una comunidad integrada en la sociedad sin cuestionar las estructuras que perpetúan las desigualdades:

“Verse como disidencia es como igual asumir que existe un sistema normativo que a veces, muchas veces, no estamos conscientes de él, como la heteronormatividad, ¿cachai? y de alguna manera esa normatividad no ha sido consensuada, ha sido más impuesta.”

Esta postura se alinea con las propuestas transformadoras de Nancy Fraser, quien plantea la necesidad de desafiar las estructuras que perpetúan la desigualdad. Según G.P, reconocerse como "disidencia" implica una resistencia activa frente al sistema normativo impuesto.

La entrevistada resalta la importancia que le da el Bloque Contrahegemónico a figuras como Emilia Báu, una mujer trans mapuche asesinada, para destacar la interseccionalidad de las luchas. Según ella, la opresión no sólo se manifiesta por cuestiones de género o sexualidad, sino también a través del racismo y la exclusión social. Esto refleja un enfoque

profundamente interseccional que aboga por visibilizar las múltiples capas de opresión que enfrentan las diversidades.

En cuanto a la relación con otras organizaciones del movimiento, G.P se muestra crítica hacia el MOVILH y Fundación Iguales, señalando que sus enfoques se orientan hacia la integración en las estructuras estatales y capitalistas, lo que considera una forma de asimilación que no aborda las raíces del problema. Este enfoque es, según G.P, una representación limitada de las diversidades:

“Siento yo que el MOVILH e Iguales trabajan como con las siglas (LGBT) y se ven como una comunidad y de alguna manera como si no hubiera algo más de raíz que cuestionar, sino que nos pudiéramos como sumergir a la manera estatal y capitalista de reconocernos.”

En este punto, su postura refleja un vínculo con la teoría Queer de Judith Butler, que cuestiona las categorías normativas del género y aboga por su abolición en lugar de una mera inclusión. Según G.P, el uso del término "comunidad" invisibiliza las discrepancias y perpetúa una lógica de asimilación en lugar de transformación.

Respecto al carácter de la marcha, para G.P, las marchas deberían ser un espacio de protesta más que de celebración. Considera que las luchas históricas que dieron origen a estos eventos nacieron del luto y la rabia frente a la opresión:

“Me parece extraño que lo vean como celebración porque según yo igual (los disturbios de Stonewall) parten desde la rabia y del luto de las personas que han matado por eso, por ser trans o trabajadoras sexuales.”

Aunque dice sentirse cómoda participando del Bloque Contrahegemónico, reconoce que el este enfrenta desafíos organizativos que limitan su capacidad de acción y visibilidad durante el año:

“Eso me pasa con el bloque, que siento que no tienen nada concreto para sumar gente y para mostrar otra vía de cómo hacer las cosas.”

En resumen, el testimonio de G.P. evidencia una tensión ideológica central en las marchas LGBT+ en Santiago: la dicotomía entre integración y disidencia. Mientras que las organizaciones hegemónicas buscan avances dentro de las estructuras existentes, el Bloque Contrahegemónico apunta a una crítica más profunda y transformadora.

G.P. también destaca el desafío que enfrentan las visiones críticas para articular formas alternativas de acción. En sus palabras, el Bloque Contrahegemónico no solo busca ser reconocido, sino también destruir las categorías binarias del género y la heteronormatividad que sustentan las desigualdades, sin embargo, estos grupos aún no cuentan con una estrategia concreta para lograr dicho objetivo.

En consecuencia, el testimonio de G.P. permite comprender las diferencias abismales entre las posturas más afirmativas y las transformadoras dentro del movimiento LGBT+. Su énfasis en la protesta y la visibilización de las raíces estructurales de la opresión enriquece el análisis de las tensiones internas y plantea un cuestionamiento profundo sobre la dirección del activismo de la diversidad sexual en Chile. Por otro lado, al priorizar una crítica estructural frente a las demandas legislativas, G.P. posiciona la protesta como una herramienta fundamental para desafiar el status quo y promover una transformación real en la sociedad.

10.2.6 F.P y su visión sobre la marcha:

El penúltimo entrevistado, F.P, estudiante de Pedagogía en Historia de 22 años, ofrece una perspectiva personal que refleja una evolución significativa en su participación en las marchas LGBT+. Desde su primera experiencia en 2017, cuando asistió buscando un espacio donde sentirse parte de la comunidad, hasta su postura actual, más crítica y reflexiva, su trayectoria ilustra los cambios internos y externos del movimiento. Inicialmente, F.P. percibía la marcha como un lugar de celebración y aceptación. En sus palabras:

"Yo iba solamente como ya a salir del clóset, ir a un lugar donde, no sé, pues todos estaban en la misma."

Con el tiempo, su posición física en la marcha cambió, desplazándose desde los sectores liderados por el MOVILH e Iguales hacia los bloques más críticos y disruptivos, como el

Bloque Contrahegemónico. Este cambio estuvo motivado por su acercamiento a nuevas personas e ideas que cuestionaban el carácter festivo de la marcha y priorizaron una postura más política. Actualmente, F.P. asume la marcha como un espacio de protesta. Según él:

"La mía (postura) es más de protesta porque siento que todavía hay muchas cosas que hacer... Es súper irreal pretender que tenemos que celebrar teniendo en cuenta que todavía hay muchas cosas que ganar."

La postura de F.P. puede vincularse con la teoría de Axel Honneth en términos de valoración social. Para F.P., las diversidades sexuales en regiones enfrentan condiciones más adversas y un menor reconocimiento en comparación con Santiago. Esto refleja una percepción de un grado bajo o medio de valoración social en dichos contextos. Sin embargo, reconoce que los avances logrados merecen ser celebrados:

"Mucha gente hoy en día, aunque sea una estupidez, se pueden casar, pueden adoptar niños... esas son cosas que igual se han logrado."

Aunque no considera significativos estos avances desde su perspectiva personal, F.P. respeta la importancia que otros les atribuyen, destacando la diversidad de intereses dentro del movimiento.

Además, F.P. vuelve a cuestionar un aspecto que otros entrevistados ya mencionaron: las tensiones entre los distintos grupos que participan en la marcha. El entrevistado escribe estas divisiones como "luchas de egos" y señala que estas afectan la percepción pública del movimiento:

"En un momento igual como que yo dije, hueón, este es un espacio seguro donde voy a poder ser yo... Y me di cuenta que era igual un mundo súper competitivo entre las mismas personas que están ahí, todas como por imponerse."

En este sentido, F.P estaría planteando además que esta idea de “comunidad” no es como se le pinta, existiendo profundas diferencias ideológicas como disputas por los liderazgos de las distintas agrupaciones. Pese a su crítica, destaca la importancia de respetar las diferentes formas de lucha dentro de la marcha:

"Cada uno lucha de la forma que le parece más correcta. La mía es protestar, pero quizás la de otro sea disfrazarse de manera exótica y celebrar de que pueden vivir una vida tranquila."

El entrevistado opta por una forma de luchar por el reconocimiento social desde la protesta, pero no intenta imponer su visión a otros, expresa. Sin embargo, F.P ve la marcha como un lugar para desafiar sensibilidades y visibilizar las luchas pendientes:

"Si alguien hace una barricada en medio de la calle es para generar incomodidad, es como 'weón, por favor, que alguien mire esto, está pasando algo, que la gente haga algo'."

Siguiendo con esta idea, el entrevistado subraya la importancia de permitir múltiples formas de expresión, desde las celebraciones hasta los actos de protesta, como formas válidas de lucha. De esta forma, aunque F.P. prioriza la protesta, reconoce los logros alcanzados por el movimiento en Chile y su impacto en las vidas de las diversidades sexuales:

"Yo considero que no está mal que unas personas quieran subirse a un carro alegórico y celebrar, porque siento que igual se han logrado cosas."

Sin embargo, enfatiza la necesidad de seguir luchando por los derechos de las niñeces trans y por la equidad en regiones, donde las condiciones son más difíciles para la diversidad sexual que en la realidad capitalina. Un punto recurrente en la entrevista con F.P fue la diferencia en las condiciones que enfrentan las diversidades sexuales en regiones alejadas de

Santiago. Según el entrevistado, mientras en la capital se goza de un grado medio o alto de valoración social, en regiones más aisladas esta valoración es significativamente menor. Este análisis resalta la importancia de considerar las desigualdades geográficas dentro del movimiento LGBT+ en Chile.

En síntesis, la experiencia de F.P. refleja una postura que combina crítica hacia las estructuras internas del movimiento y empatía por las diversas luchas que se llevan a cabo dentro de la marcha. F.P. aboga por un movimiento que respete estas diferencias y permita que cada persona aporte desde su experiencia y sus necesidades, en un espacio de visibilidad y transformación social.

10.2.7 M.B y la postura de Acción Gay:

M.B, representante de Acción Gay, aportó una visión que destaca la larga trayectoria histórica de su organización dentro de las marchas LGBT+ en Chile. Participante desde la primera marcha postdictadura en 1992, Acción Gay ha transitado por diversos roles, desde organizadora junto al MUMS de la "Marcha de la Patria Gay" hasta asistente en las convocatorias más recientes lideradas por el MOVILH.

M.B. considera que la marcha del orgullo es un espacio de visibilidad y pluralidad, en el cual coexisten múltiples motivaciones y formas de expresión. Rechaza la dicotomía entre celebración y protesta como formas únicas de interpretar el evento, enfatizando que esta diversidad es una riqueza característica del movimiento:

“La marcha básicamente es una expresión ciudadana. Hay quienes van a protestar con sus carteles y otros irán abrazados, bailando o cantando. Es una riqueza cultural enorme que probablemente no tienen otros movimientos”

Desde esta perspectiva, M.B. considera que la marcha permite a cada participante encontrar su propósito personal, ya sea visibilizar demandas políticas, socializar o simplemente disfrutar de un espacio seguro.

En cuanto a su relación con el resto de las organizaciones del movimiento, Acción Gay mantiene una postura formal pero distante frente al MOVILH e Iguales. Según M.B, la

percepción de hegemonía de estas dos instituciones ha generado tensiones en el pasado, especialmente por su protagonismo mediático:

“Estas dos instituciones son reconocidas como las más incidentes, con mucha presencia mediática, independiente que ellos no trabajen con todos los temas de las disidencias sexuales cosa que molesta mucho en general a las otras organizaciones, porque son muy hegemónicas”

El entrevistado también menciona un conflicto significativo con Iguales, derivado de su decisión de colaborar con el MOVILH en la organización de las marchas para obtener mayor visibilidad pública:

“Iguales abandonó el frente de diversidad sexual para trabajar con el MOVILH en la organización de la marcha, lo que les daba mucha visibilidad. Esa crisis llevó a su expulsión del frente”

Podemos decir entonces que al igual que MUMS, Accion Gay guarda sus “legítimas distancias” con el MOVILH y fundación Iguales, sin embargo, a pesar de estas diferencias, M.B defiende la importancia de mantener espacios de colaboración y diálogo entre las distintas organizaciones:

“Podemos discrepar, podemos tener puntos de vista distintos, pero no somos enemigos. Esa lógica de amigos y enemigos le hace mal al movimiento y al país”

Respecto a los actos de violencia registrados en algunas marchas recientes, como los ataques al camión del MOVILH, M.B. es categórico en su rechazo. Considera que estas acciones contradicen los valores de respeto y diversidad que definen la marcha:

“La marcha es un espacio respetuoso, donde se promueve la diversidad, la inclusión y el respeto. Es raro que haya personas que promuevan o accionen de forma violenta”

Además, critica las acciones de encapuchados y considera que estas prácticas son incompatibles con los principios democráticos:

“En democracia, las cosas se hacen a cara descubierta. Si alguien va encapuchado, es porque va a hacer un daño”

Al preguntarle por los desafíos del movimiento, M.B. identifica el avance de la ultraderecha como la mayor amenaza actual para los derechos de las personas LGBT+ en Chile. Destaca que, más que ampliar derechos, el desafío es proteger los ya conquistados:

“Hoy día, la gran amenaza del movimiento LGBT+ son los discursos de odio instalados por sectores ultraconservadores. Nuestro problema no es agregar más derechos, sino no perder los que ya tenemos”

Esta postura refleja una valoración de los avances legislativos y sociales alcanzados, enfatizando la necesidad de mantener un equilibrio político en el Congreso para evitar retrocesos:

“Si el próximo año gana la derecha y no tenemos un Congreso equilibrado, es probable que nos empiecen a quitar derechos. Lo que les molesta a ellos (a los conservadores) es que existamos”

De esta forma, la perspectiva de M.B. subraya la importancia de la marcha como un espacio plural donde convergen diversas formas de expresión y motivaciones. En este sentido, M.B. rechaza la dicotomía entre celebración y protesta, validando ambas como elementos complementarios del movimiento. Además, su análisis resalta la necesidad de superar las tensiones internas y unificar esfuerzos frente a las amenazas externas, especialmente la creciente influencia de la ultraderecha. La postura híbrida de M.B. equilibra la defensa de los logros legislativos y sociales con el reconocimiento de la diversidad interna del movimiento, enfatizando la marcha como un espacio tanto de visibilidad pública como de resistencia política.

10.2.8 Conclusiones del capítulo

Este capítulo culmina con la difícil pero necesaria tarea de categorizar las respuestas de los entrevistados en torno a las dos principales posturas ideológicas identificadas: celebración y protesta. A través de sus testimonios, se evidenció la riqueza y diversidad de perspectivas dentro del movimiento, que van desde posiciones categóricas hasta posturas más matizadas y emergentes.

Por un lado, las posturas claras resultaron más fáciles de categorizar. O.R, vocero del MOVILH, expresó reiteradamente que el orgullo es una celebración, tanto en Chile como en el resto del mundo. Destacó los avances legislativos alcanzados, atribuyéndolos al trabajo de su organización. Este enfoque en las conquistas afirmativas y su alineación con el carácter carnavalesco de las marchas actuales consolidan su posición como una de celebración.

En el caso opuesto, encontramos las voces que representan la postura de protesta. N.U, director del MUMS, describió un proceso organizativo que ha transitado desde un enfoque festivo con carros alegóricos hacia una lógica más sobria y politizada. Su postura crítica, interseccional y antineoliberal encaja claramente en esta categoría. De igual manera, los participantes del Bloque Contrahegemónico, R.M, G.P y F.P, también se alinearon con la postura de protesta, aunque con matices. Estos entrevistados destacaron el carácter crítico y disruptivo de sus participaciones, enfatizando la necesidad de visibilizar las injusticias estructurales que persisten, en contraste con la narrativa celebratoria dominante.

Por otro lado, hubo posturas más ambiguas, como las de P.M. y M.B, que requirieron un análisis más detallado. En el caso de P.M., miembro fundador de Fundación Iguales, aunque reconoció la importancia de la conciencia histórica y de las luchas previas, su énfasis en el carácter carnavalesco de las marchas y su orgullo por los reconocimientos jurídicos logrados inclinan su postura hacia la celebración. Por el contrario, M.B., representante de Acción Gay, rechazó categóricamente la dicotomía entre celebración y protesta. Para él, las marchas del orgullo son espacios de pluralidad donde ambas formas de expresión conviven y son válidas. Por esta razón, su postura se clasifica como emergente, reconociendo la diversidad intrínseca del movimiento y la libertad de cada persona para expresar su lucha en la marcha como lo desee.

Finalmente, esta categorización evidencia no sólo las tensiones internas del movimiento LGBT+, sino también su riqueza y complejidad. Las posturas claras de celebración y protesta, así como la postura emergente identificada en el caso de M.B, reflejan un movimiento en constante diálogo consigo mismo y con su entorno. Estas diferencias no deben verse como divisiones insuperables, sino como expresiones legítimas y actuales de un movimiento diverso que lucha por visibilidad, justicia y derechos en un contexto social y político desafiante. En el siguiente capítulo, se profundizará en cómo estas posturas ideológicas se hacen visibles en la distribución espacial de los participantes dentro de las marchas, explorando la relación entre la ocupación del espacio y las narrativas políticas del movimiento LGBT+ en Santiago de Chile.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza de manera concisa los hallazgos obtenidos en este capítulo, resumiendo la postura ideológica a la cual responde cada entrevistado y sus principales argumentos. Esta herramienta permite visualizar de forma clara las posiciones y las perspectivas abordadas durante las entrevistas, facilitando así el análisis de las tensiones y convergencias dentro del movimiento LGBT+ en Santiago de Chile.

Código	Organización/Grupo	Postura (celebración, protesta, emergente)	Argumentos Principales
O.R	MOVILH	Celebración	Énfasis en logros legales y visibilidad; carácter carnavalesco; diálogo transversal con actores políticos.
P.M	Iguales	Celebración	Resalta avances legales; orgullo y alegría como elementos centrales; importancia de la memoria histórica.
N.U	MUMS	Protesta	Enfoque crítico y politizado; rechazo a dinámicas festivas actuales; interseccionalidad de las luchas.

R.M	Bloque Contrahegemónico	Protesta	Necesidad de visibilizar injusticias estructurales; crítica a hegemonía mediática; espacio disruptivo.
G.P	Bloque Contrahegemónico	Protesta	Rechazo a la integración en estructuras capitalistas; énfasis en disidencia; interseccionalidad como eje central.
F.P	Independiente	Protesta	Reconoce logros legales, pero prioriza la lucha por derechos pendientes; crítica a tensiones internas del movimiento.
M.B	Acción Gay	Emergente	Valora la diversidad de posturas; rechazo a la dicotomía celebración-protesta; enfoque pluralista.

Tabla N°7 “Resumen análisis de resultados posturas ideológicas” Elaboración propia.

10.3 CAPÍTULO 3 “Relación entre la espacialización e ideología de los participantes de las marchas LGBT+ en Santiago de Chile”

En este capítulo, nos centraremos en analizar cómo las posiciones ideológicas de los participantes de las marchas LGBT+ en Santiago de Chile se relacionan con su ubicación física dentro de ellas. Este análisis busca establecer si existe una correspondencia entre las posturas previamente categorizadas (celebración y protesta) y la espacialización en las marchas, dividiendo esta en tres sectores principales: delante, al medio y detrás.

Los hallazgos de los capítulos anteriores nos permiten comprender que las marchas LGBT+ son un termómetro del contexto político y social del movimiento, tanto en sus tensiones internas como en sus demandas hacia la sociedad en general. Por un lado, las marchas reflejan un mosaico ideológico diverso: desde posturas que valoran los logros jurídicos y el reconocimiento social como soluciones afirmativas, hasta enfoques críticos y transformadores que buscan dismantlar las estructuras que perpetúan las desigualdades. Por otro lado, estas manifestaciones también evidencian una territorialidad dinámica, en la que la apropiación del espacio público se superpone con disputas internas dentro de las propias marchas.

Retomando el concepto de territorialidad trabajado en el marco metodológico, este se entiende no sólo como una ocupación estática del espacio, sino como una acción en constante movimiento. En este sentido, las marchas del orgullo representan una territorialidad externa al apropiarse temporalmente de la Alameda como un territorio de visibilidad y resistencia. Sin embargo, dentro de las marchas también existen territorialidades internas, donde los participantes se agrupan en función de sus posturas ideológicas y objetivos. Estas territorialidades, internas y externas, se traslapan y se expresan en el espacio físico, evidenciando tanto la pluralidad como las tensiones del movimiento.

En este capítulo, analizamos los testimonios de los entrevistados desde la dimensión espacial, enfocándonos en sus descripciones sobre su posición física dentro de las marchas: delante, al medio o detrás. Este análisis permitirá evaluar si las posturas ideológicas, previamente clasificadas como celebración, protesta o híbrida, se correlacionan con su espacialización dentro del evento. Finalmente, discutiremos si efectivamente existe una relación consistente

entre las ideologías y las territorialidades internas en las marchas LGBTQ+, contribuyendo a un entendimiento más profundo de cómo estas manifestaciones configuran y reflejan el movimiento LGBTQ+ en Chile.

10.3.1 O.R y la posición del MOVILH en la marcha oficial:

En las marchas organizadas por el MOVILH, la posición física de la organización está claramente definida: ocupan el frente. Según O.R, esta ubicación responde tanto a razones prácticas como simbólicas. Por un lado, el frente permite desplegar un lienzo con la temática principal de la convocatoria, asegurando visibilidad mediática al ser la primera línea captada por los fotógrafos y periodistas:

"Tradicionalmente nosotros extendemos un lienzo con la exigencia temática de ese día. Por ejemplo, cuando era el matrimonio igualitario, adelante iba con un lienzo al principio que decía matrimonio igualitario."

Además, la ubicación del camión detrás de la primera línea responde a motivos de seguridad:

"Es mucho más seguro que la gente vaya del camión para atrás a que estén mezclados con el camión porque alguien se puede caer bajo las ruedas y todo eso".

El rol organizador también influye en su posición, ya que les permite ser un punto de referencia para consultas logísticas durante la marcha:

"Somos organizadores, entonces somos punto de referencia para las consultas y esas cosas".

Desde una perspectiva ideológica, esta posición refuerza el enfoque celebratorio del MOVILH. Estar al frente con un camión animado y un lienzo temático refleja su intención de visibilizar logros concretos y demandas específicas en un formato accesible y mediático. La ocupación del frente no solo asegura que las exigencias del día tengan una alta exposición, sino que también simboliza su liderazgo y centralidad dentro de la marcha oficial.

En cuanto al recorrido, O.R. menciona que la marcha organizada por el MOVILH tradicionalmente comienza en Plaza Italia y concluye en Los Héroes, un trayecto que recorre gran parte de la Alameda, reforzando su apropiación del espacio público:

"Cuando hacemos la marcha (...) comienza en Plaza Italia y termina en Los Héroes."

Este trazado emblemático refuerza el carácter simbólico de la marcha como un acto de visibilidad y conquista del espacio público, alineado con su postura de celebración.

En resumen, la posición física del MOVILH en la marcha oficial refleja y refuerza su postura ideológica. Al ocupar el frente y estructurar la marcha en torno a una temática específica, lograrán consolidar su liderazgo, priorizar la visibilidad de sus demandas afirmativas y asegurar una organización eficiente. Esto, a su vez, se alinea con su visión de las marchas como espacios celebratorios que destacan logros obtenidos y objetivos por alcanzar.



Figura N°36 “Recorrido marcha del orgullo 2022” 25 de junio de 2023. Recuperado de Archivo MOVILH.

10.3.2 Posicionamiento de P.M:

P.M. es una participante activa en diversas actividades ligadas al movimiento LGBTQ+. Colabora estrechamente con organizaciones como Iguales y el MOVILH, y ha tenido incidencia en espacios institucionales, como el ministerio de educación, para la elaboración de orientaciones o documentos de apoyo. Es decir, se mueve en círculos más “oficiales” dentro del activismo LGBTQ+ chileno, con mayor cercanía a las demandas reconocidas por el Estado como puede ser la circular para profesores que menciona. En la entrevista P.M expresa:

“Yo me paseo. Recorro todos los lugares. Mira, este año partí feliz porque estaba Iguales junto con el MOVILH, que son mis grandes amigos.”

“Entonces yo saludo, qué sé yo, porque estaban los dos grupos. Bueno, me encuentro con la chiquilla de, no sé, OTD. Me encuentro, porque yo trabajé mucho, yo estuve nueve meses en el ministerio sacando un documento que se llama...”

En los pocos fragmentos de la entrevista que lograron conseguirse referidos específicamente a su utilización del espacio durante la marcha, P.M expresa que se “pasea” por la misma, en teoría recorriendo “todos los lugares”. Sin embargo, menciona de manera específica a organizaciones como Iguales, MOVILH y OTD, todas ellas habitualmente presentes en la marcha “oficial”.

La alusión a Iguales y MOVILH, organizaciones generalmente ubicadas en secciones destacadas de la marcha (al frente o en el área central) sugiere que su tránsito ocurre, sobre todo, en el circuito más visible. Esto se conecta con una postura más celebratoria o de integración institucional, en la cual se destacan logros como las leyes aprobadas o la visibilidad mediática.

Durante la entrevista, P.M describe la marcha como un espacio de abrazos, bailes y alegría, lo que apunta a que probablemente no visite los bloques más críticos y de protesta (como el Bloque Contrahegemónico, anteriormente conocido como “La Otra Marcha”), donde las expresiones suelen ser más confrontacionales y menos festivas. En este sentido, podemos interpretar que al decir “recorro todos los lugares”, P.M percibe la marcha como un todo homogéneo, sin considerar que existen grupos paralelos o contrahegemónicos que a menudo

se ubican en la misma ruta, pero en un extremo diferenciado y con consignas más radicales. Esto refleja una posible desconexión entre los sectores institucionalizados y los sectores críticos del movimiento LGBT+, a la vez que evidencia que el “espacio de la marcha” no es uniforme, sino que es heterogéneo y segmentado.

En resumen, el testimonio de P.M confirma que, aunque algunos participantes declaran “recorrer toda la marcha”, su trayectoria real se limita a la zona oficialista/celebratoria, evidenciando que su posición ideológica se traduce en una espacialización dentro de la marcha que privilegia la interacción con organizaciones de corte institucional y festivo. Este hallazgo se alinea con la idea de que la marcha no es un espacio único, sino un conjunto de territorialidades internas ligadas a distintas posturas políticas.

10.3.4 N.U director de MUMS:

El Movimiento por la Diversidad Sexual (MUMS) tiene una extensa trayectoria en el activismo LGBT+ en Chile. Según relata N.U, su director, en sus inicios la organización ocupaba los primeros lugares de la marcha, mostrando un carácter más festivo y orientado a la visibilidad mediática:

“Yo diría que originalmente (el MUMS) sí se posicionaban más bien al principio con los carros y hacían que la gente entonces los siguiera...”

Con el paso del tiempo, MUMS evolucionó hacia una postura más crítica y conmemorativa, optando por abandonar los carros y centrar su participación en la exhibición de lienzos que recordarán, por ejemplo, a personas víctimas de crímenes de odio:

“Y bueno, yo diría que a partir más o menos de la mitad de los dosmiles probablemente, ya el MUMS ha dejado de tener carros. Y ya ha pasado más bien a tener lienzos. Y a posicionarse también en una lógica más de conmemoración...”

Este giro llevó a la organización a acercarse al Bloque Contrahegemónico, que promueve una visión de protesta más directa:

“Estuvimos, por ejemplo, en el primer llamado de la marcha contra hegemónica... Yo creo que en la vuelta (de la pandemia) debe haber sido como el año 2021. En ese año (2021) nos posicionamos junto con el Bloque Contra hegemónico.”

Sin embargo, la relación con el Bloque resultó difícil. N.U. menciona la incomodidad que generaba la presencia de MUMS, percibida por algunos como parte de la “hegemonía”, lo cual propició un alejamiento mutuo:

“...Nos dimos cuenta que nuestra presencia tampoco era cómoda para el Bloque Contra hegemónico. (...) Nos decían que éramos... parte de la Organización Hegemónica... Al final del día... nos salimos.”

La logística misma de la marcha también ha afectado la forma en que MUMS se integra o no en determinados sectores. Por ejemplo, en 2023 no participó por las fuertes lluvias y el cambio de fecha:

“El 2023 no fuimos a la marcha, porque fue esa situación de las lluvias... Así que... se movió de día y nosotros dijimos que no íbamos a participar...”

Finalmente, para la más reciente edición, MUMS decidió marchar junto a organizaciones con las que tiene mayor afinidad histórica, como Acción Gay u OTD, pero sin ubicarse ni al frente ni atrás, sino en un lugar intermedio:

“Yo diría que, si nos tuviéramos que posicionar, no vamos al principio. Porque no vamos con el carro. No vamos al final, porque ahí es donde está el bloque contrahegemónico. Así que nos posicionamos más bien al medio.”

N.U. señala además que, con la creciente masividad de la marcha, las divisiones entre bloques se han vuelto más difusas, generando un desplazamiento constante que dificulta mantener posiciones fijas:

“...Actualmente, y sobre todo a partir de la marcha de este año, nos dimos cuenta que la organización por espacios, por bloques, en la marcha, es realmente una utopía. (...) No avanzábamos, no había nada... no había organización que agrupara a las organizaciones.”

De este modo, MUMS se sitúa hoy en un punto intermedio de la marcha, sin identificarse plenamente con la celebración institucionalizada ni con la protesta más radical. Este lugar “al medio” se corresponde con la evolución ideológica de la organización: tras haber iniciado con una participación visible y festiva, y haber intentado alinearse temporalmente con la protesta contrahegemónica, MUMS encuentra su espacio en una postura más conmemorativa y crítica. Esta trayectoria evidencia la flexibilidad y complejidad de las marchas LGBT+, donde la dimensión espacial se entrelaza con las posturas políticas y las relaciones entre las diversas organizaciones participantes.



Figura N°37 “Mapa de Posición Bloque Contrahegemónico” 07 de Noviembre de 2021. Disidencias en Lucha, foto de Instagram (@disidenciasenlucha)

10.3.5 Entrevista a R.M, participante del Bloque Contrahegemónico:

R.M explica que su participación en la marcha LGBTQ+ varía según el grupo con el que se sienta más afín. Su vínculo con el Bloque Contrahegemónico, una agrupación que se posiciona de manera crítica frente a las organizaciones tradicionales, comenzó en 2021. Desde entonces, R.M declara preferir acompañar a sectores que no se identifican con el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH), al cual considera demasiado institucionalizado y poco representativo de la diversidad:

“Si es que voy más independiente, me voy más con los grupos como tal vez ha comentado sobre el bloque contrahegemónico, todo lo que viene siendo como lo contrario al MOVILH.”

Según R.M, el MOVILH suele encabezar la marcha, marcando el ritmo de salida para el resto de participantes:

“Encuentro que muchas veces se espera que parta el MOVILH primero para dar inicio a la marcha... se tiende a esperar eso.”

No obstante, para R.M marchar detrás del MOVILH implica brindar un apoyo implícito a esta organización, con la cual no comparte ni valores ni objetivos:

“Si voy detrás del MOVILH es que estoy apoyando también la organización del MOVILH. Con el cual no estoy de acuerdo porque no cumple con mis creencias, con los valores que tengo, no me representa.”

Por esta razón, R.M opta por ubicarse en sectores más críticos y menos institucionales, generalmente conformados por mujeres trans y travestis, donde experimenta mayor comodidad y sentido de pertenencia:

“Busco otros carros... Pueden ser mujeres trans, pueden ser travestis... encuentro que por otros lados, como el MOVILH, está muy representado por hombres gays... me voy más hacia el lado que puede ser mucho más de minorías ...dentro de la misma minoría que es la comunidad.”

Esta preferencia refleja la postura contrahegemónica de R.M, quien valora la representatividad y la inclusión de identidades habitualmente marginadas, al tiempo que manifiesta una crítica a la “corriente principal” del activismo LGBTQ+, percibida como poco diversa y demasiado enfocada en un segmento específico (hombres homosexuales). El rechazo a marchar tras el MOVILH y la inclinación hacia sectores más pequeños y periféricos ponen de relieve la necesidad de R.M de sentir que su participación refleja sus principios políticos y personales.

El testimonio de R.M confirma que el Bloque Contrahegemónico atrae a quienes sienten que los grupos “oficiales”, con énfasis en demandas legalistas o institucionales, no representan la pluralidad completa de las disidencias sexuales y de género. La elección de su ubicación física en la marcha responde, por tanto, a una postura política consciente, que rechaza la hegemonía del MOVILH y se acerca a expresiones identitarias más diversas, especialmente de mujeres trans y travestis.

En suma, la participación de R.M en la zona contrahegemónica muestra cómo la espacialidad dentro de la marcha puede funcionar como un pronunciamiento político : posicionarse lejos del bloque central no solo es una elección logística, sino una forma de afirmar la necesidad de visibilizar y dignificar identidades históricamente excluidas, cuestionando a la vez la representatividad de los liderazgos tradicionales.

10.3.6 Entrevista a GP, participante del Bloque Contrahegemónico:

G.P. es una persona que se identifica con las posturas críticas del Bloque Contrahegemónico dentro de la marcha LGBTQ+ en Santiago de Chile. Comparte sus experiencias acerca de cómo este bloque se organiza y diferencia de la marcha “oficial”, liderada principalmente por el Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (MOVILH), y explica por qué el Bloque suele ubicarse en la parte final del recorrido o toma rutas. alternativas. G.P expresa que:

“(Al marchar se ubica) *Al final, al final, al final.*”

En este sentido, G.P confirma que el Bloque Contrahegemónico se ubica en la parte posterior de la marcha. Lo que refleja su decisión de separarse simbólicamente de las organizaciones

con posturas más institucionales o “celebratorias”. En cuanto a la orgánica de este grupo G.P comenta:

“No hay cómo ser parte del bloque como tal siempre... según yo no se puede saber quiénes dirigen eso como tal. Y uno puede marchar con el bloque, pero no sabría si se puede ser parte del bloque”.

Este testimonio apunta a una estructura menos jerárquica del Bloque contrahegemónico, ya que no existe un órgano formal o una directiva clara; la participación es más espontánea y horizontal, lo cual contrasta claramente con organizaciones como el MOVILH, que cuentan con voces y liderazgos más definidos. Con respecto a la última marcha de este año 2024 G.P expresa:

“La última marcha a la que fui... fuimos con un lienzo y... esa vez ha sido como la vez que estuve más cercana al bloque. (...) Después fui más para atrás y tampoco lo logré pillar... me enteré que se habían metido para el Parque Almagro y ahí finalizaron la marcha... (el bloque) no llega a Los Héroes.”

Las palabras de la entrevistada nos permiten descubrir que el Bloque no completa el trayecto tradicional (Plaza Italia–Los Héroes). En lugar de ello, se desvía hacia Parque Almagro, reafirmando su autonomía y distanciamiento de la organización principal. En cuanto a la breve historia de esta agrupación G.P comparte datos sobre los años previos al llamado de “la otra marcha”

“...el MOVILH trata de llevar la batuta adelante y también está el MUMS entre medio, pero atrás no estaba el bloque contrahegemónico como tal, pero sí quedaban revoloteando varias colas que no estaban de acuerdo con las políticas de asimilación...”

G.P comenta que, incluso antes de la conformación del Bloque Contrahegemónico, existían grupos descolgados de la convocatoria oficial, expresando críticas a las políticas consideradas de “asimilación”. La entrevistada también menciona elementos de clase social que se hacen notar también en los distintos espacios de la marcha.

“...el MOVILH van así... las mujeres trans o travesti van regias... se nota que han accedido a hormonas o a cosas que son caras... y eso ya te habla de... cómo se entrelazan las clases en las diferentes agrupaciones... en el bloque me siento más cómodo porque van colas que quizás no se ven así...”

Para G.P, la disidencia contrahegemónica también implica un factor de clase, criticando que ciertos sectores del activismo tengan un acceso económico privilegiado que se refleja en la apariencia de sus integrantes. El Bloque, por el contrario, acoge cuerpos e identidades que escapen a los estándares más “normativos”.

“Igual me gusta eso, que podái ir como querai a la marcha... siempre dicen que hay que ir de negro por el luto, pero no todas las personas van de negro tampoco. (...) al final cuando termina todo en el Parque Almagro hay un micrófono abierto y es realmente un micrófono abierto...”

En este sentido, podríamos decir que el Bloque contrahegemónico, promueve una expresión más libre y sin códigos rígidos de vestimenta, aunque mantiene ciertos símbolos de luto o protesta como vestir de negro. Además, el espacio final en Parque Almagro ofrece un micrófono abierto para poesía o música de cualquiera que desee expresarse, diferenciándose del “show” oficial, con escenario y artistas predefinidos.

Con respecto a la separación física con el resto de la convocatoria G.P explica:

“Al principio se aseguran de que quede un espacio vacío entre la marcha y el bloque... para visibilizar que no tienen que ver con eso, creo yo... adelante... es muy de show... y atrás está el bloque de negro y bien separado...”

La brecha física entre ambas secciones, oficial y contrahegemónica, permite visualizar su desacuerdo político. Para GP, no hay intención inmediata de “disputar” el frente, pues el Bloque carece de la logística y el número de personas para imponerse en la marcha principal. No obstante, existe la idea de que, con suficiente apoyo, podría plantearse en algún momento una acción de confrontación más notoria, por ejemplo, con actuaciones frente al MOVILH.

“Yo creo que (el enfrentamiento) más concreto que he visto es cuando al separarse de la marcha e ir para el parque Almagro, le gritan cosas al MOVILH...”

El testimonio de G.P muestra cómo el Bloque Contrahegemónico se distingue de la marcha oficial tanto en su trayectoria, desviándose hacia Parque Almagro, como en forma de organización, más flexible y horizontal. Para G.P además, esta separación se relaciona con críticas de clase, la búsqueda de una diversidad de expresiones corporales y estéticas, y un rechazo a las políticas asimilacionistas y al protagonismo del MOVILH.

En lo espacial, el Bloque contrahegemónico se ubica “al final” o incluso fuera del recorrido tradicional, subrayando su carácter autónomo. Esta decisión, simboliza una posición política de protesta y diferenciación. Asimismo, la creación de un espacio alternativo en Parque Almagro y la presencia de un micrófono abierto contrastan con la marcha oficial, que culmina con un show planificado. De este modo, el Bloque se presenta como una contranarrativa dentro de las marchas LGBT+, evidenciando la heterogeneidad y las tensiones internas del movimiento en Santiago de Chile.



Figura N°38 “Mapa de Recorrido Bloque Contrahegemónico” 28 de junio de 2024. Coordinadora 22 de abril, foto de Instagram (@bloqueacciondisidente)

10.3.7 F.P estudiante Universitario:

El entrevistado relata que inició su participación en la marcha muy joven, cuando su principal motivación era “salir del closet” o simplemente sentirse parte de un espacio en el que pudiera expresarse libremente como persona LGBTQ+. Con el tiempo, sus vivencias y la interacción con distintas agrupaciones lo llevaron a cuestionar las dinámicas de la marcha, explorando posiciones más críticas y, finalmente, adoptando una visión más reflexiva y conciliadora sobre la pluralidad de formas de protesta.

“...cuando yo entré participando en la marcha, yo entré a la marcha como yendo en la parte del frente (...) a medida que pasaron los años, yo me fuí como cada vez moviéndome más atrás (...) Eso igual se dio como por un tema de cambio como de ideales.”

En un inicio, su presencia en la parte frontal de la marcha reflejaba un entusiasmo juvenil y un deseo de visibilidad. Sin embargo, a medida que conoció otras posturas y grupos, fue migrando hacia secciones menos institucionales. Este cambio físico en la marcha refleja su proceso de maduración política y personal.

“...después recuerdo que conocí a OTD⁸, porque como estaba haciendo mi transición... me empecé a ganar con ellos.”

La cercanía con OTD surge de su identidad trans y la búsqueda de un espacio más “familiar”, en el que se integran personas de diversas edades y contextos. Esto refuerza la idea de que las decisiones espaciales en la marcha, en este caso acercarse a OTD, responden tanto a motivaciones políticas como personales.

F.P también expresa que en determinado momento si llegó a estar muy involucrado con el posicionamiento más crítico, sin embargo, luego de la euforia inicial comenzó a cuestionarse si realmente se sentía cómodo en dicha posición.

⁸ Organizando Trans Diversidades (OTD) es una organización transfeminista que aboga por la defensa y promoción de los Derechos Humanos de las trans diversidades. Está compuesta por personas transgénero y cisgénero aliadas fundada en enero de 2015. (OTD Chile, 2024)

“...en un momento como que igual me puse como full en contra como del carnaval (...) pero yo creo que en este punto ya no lo veo así... cada quien lucha como por lo que le parece correcto ...”

F.P describe un momento de quietud en el que se sentía distante de la faceta festiva y mediática de la marcha, especialmente asociada a organizaciones como el MOVILH o Iguales. Con el tiempo, suavizó su postura, reconociendo que la celebración es una forma de protesta legítima para muchos, aunque no necesariamente la suya.

“...me di cuenta que era como igual un mundo súper así competitivo (...) todas como por imponerse (...) Son como puras luchas de egos...”

A medida que se involucra más en la organización y las acciones directas (encender fuego, cortar calles), F.P observa acciones que, lejos de ser un espacio unificado, la marcha está atravesada por disputas y divisiones ideológicas. Esta constatación lo lleva a sentirse desilusionado, pues esperaba encontrar una “comunidad” más inclusiva.

“...en este minuto (...) ya no tengo como un piño seguro para poder hacer cosas más reaccionarias (...) y las consecuencias son mucho más complejas cuando eres niño...”

F.P admite haber estado involucrado en actos más radicales como encender barricadas e interrumpir la marcha y discusiones directas con otros grupos, pero con el paso del tiempo se ha vuelto más cauto. La pérdida de un grupo de apoyo cercano y la mayor conciencia de las consecuencias, legales y personales, de las acciones de protesta influyen en su decisión de “ir como un ente más” en la marcha.

“...si exigimos respeto y tolerancia (...) entre nosotros mismos deberíamos respetar nuestras diferencias ideológicas... no está mal que otras personas quieran, no sé, cortar la calle y dejar la cagá (...) o que pasen con un carro y se vean exóticos...”

En esta reflexión final, F.P defiende la diversidad de tácticas y posturas dentro de la marcha. Reconoce que algunas personas encuentran en la celebración y la actuación su forma de protesta, mientras que otras optan por la acción directa más confrontacional. Para él, la clave

está en convivir y respetar todas las expresiones, pues, en última instancia, todas comparten el objetivo de lograr un completo reconocimiento social de la diversidad sexual y denunciar la discriminación.

“...ahora yo igual lo veo y sí, efectivamente... socialmente ya no te van a linchar por andar de la mano con tu pareja (...) pero yo siento que igual no nos hemos librado al 100%.. .”

F.P reconoce los avances en la aceptación social de las personas LGBT+, pero mantiene la idea de que la lucha no ha concluido. Esta visión matizada, entre el optimismo por los logros y la crítica a lo que aún falta, se alinea con su postura general de conciliar diferentes formas de lucha sin perder de vista las grandes brechas que persisten.

El testimonio de F.P muestra un recorrido personal que pasa por la euforia de descubrir un espacio de pertenencia, la adopción de posturas críticas frente a la “celebración” y la progresiva reconciliación con la pluralidad de expresiones existentes en la marcha LGBT+. Su tránsito desde el frente hacia zonas más intermedias o posteriores refleja no solo su maduración política, sino también la influencia de los grupos con los que se vinculan (OTD, amistades, colectivos radicales) y las tensiones propias a un movimiento diverso.

En última instancia, FP aboga por el respeto mutuo entre las diferentes corrientes que convergen en la marcha. Para él, la celebración festiva y la protesta radical son dos caras de una misma lucha por la visibilidad y la equidad. Su experiencia pone en evidencia que la espacialización y la postura ideológica pueden cambiar a lo largo del tiempo, dependiendo de factores personales (edad, conciencia de consecuencias, identidad de género) y políticos (afinidad con organizaciones, disputas internas). Así, la marcha se revela como un territorio múltiple donde conviven —a veces de forma conflictiva— muy diversas formas de entender y ejercer la resistencia.

10.3.8 M.B y Acción Gay, Rechazando los extremos:

Acción Gay es una organización con experiencia en el activismo LGBT+ en Chile. MB explica que, entre 2012 y 2013, formaron parte de un “frente de diversidad sexual y de género”, conformado por varias agrupaciones:

“...como organización fuimos parte de una red de organizaciones (...) y como frente participábamos en las marchas que organizaba MOVILH en el mes de junio.”

En esa época, marchaban con un lienzo propio y se ubicaban “atrás”, aunque no necesariamente en la parte final del recorrido. Tras la disolución del frente, la pandemia y la reactivación de las manifestaciones, Acción Gay ha seguido participando de forma intermitente y, en ocasiones, sin aliarse con otras organizaciones.

“...siempre vamos atrás, como no estamos organizando la marcha nos situamos siempre atrás con las otras organizaciones... la verdad es que no hay una estrategia de ubicarse en una posición en particular...”

M.B aclara que no forman parte de la organización oficial liderada por el MOVILH y, por tanto, no se ubican adelante ni en el sector frontal. Sin embargo, cuando menciona que “van atrás”, se refiere a que se sitúan detrás de los bloques centrales, liderados por MOVILH e Iguales, pero no en el punto más extremo de la marcha, donde suelen agruparse posturas contrahegemónicas o de protesta. radical.

“...la marcha es una manifestación muy diversa... más antiguas, más actuales, colectivos más artísticos, personas independientes... es una expresión muy diversa, muy democrática...”

M.B describe la marcha como un espacio multifacético, donde conviven organizaciones de variada trayectoria e ideología. Esta apreciación coincide con la de otros entrevistados que señalan la pluralidad de enfoques. Ahora bien, aunque M.B valora la diversidad dentro del movimiento, deja claro que Acción Gay no se mezcla con los bloques más críticos, como por ejemplo el Bloque Contrahegemónico, ni apoya las funas o protestas internas:

“...no nos mezclamos con la gente que va en mala onda o... otras convocatorias más radicales... nos parece que son absurdas...”

Según M.B, las posturas más confrontacionales “debilitan el movimiento” y generan un ambiente de tensión innecesaria. Sugiere, más bien, que quienes discrepan de la línea más festiva o institucional convoquen su propia marcha en otra fecha.

En el relato de M.B se evidencia un enfoque conciliador y reformista. Aun estando en desacuerdo con ciertas posiciones del MOVILH e Iguales, considera “infantiles” o poco productivas las acciones del Bloque Contrahegemónico:

“Estando nosotros muy distantes del MOVILH e Iguales, nos parece igual que esa postura también radical es infantil, es innecesaria... no aporta en nada al movimiento...”

Así, Acción Gay se sitúa atrás de la marcha oficial, pero lejos del sector que se define como contrahegemónico.

A partir del testimonio de M.B, queda claro que Acción Gay participa en la marcha sin luchar por encabezarla y, a la vez, evitando la zona final ocupada por los bloques de crítica radical. En otras palabras, su “atrás” significa estar detrás de los organizadores principales, no al extremo, lo que señala una postura intermedia.

Este posicionamiento refuerza la visión de una marcha multiescalar, donde la dimensión espacial (Delante, medio y final) se asocia a posturas ideológicas diversas: las organizaciones con enfoques celebratorios/institucionales adelante, grupos más moderados o independientes detrás de ellos, y los sectores más críticos o de protesta al final. De esta manera, Acción Gay prioriza la unidad dentro del marco oficial, sin sumarse a los enfoques más radicales que, según M.B, terminarán por generar fricciones y restarle fuerza al movimiento general.

10.3.9 Conclusiones del capítulo

Para concluir, resulta fundamental establecer de manera breve y concisa las posiciones físicas de los entrevistados dentro de la marcha LGBT+ en Santiago de Chile, a fin de compararlas con sus respectivas posturas ideológicas.

Comenzando con el representante del MOVILH O.R, éste dejó en claro que su organización se ubica al frente de la marcha. Esto obedece, en primer lugar, a que el MOVILH es uno de los convocantes principales, de modo que coordina la logística y lidera el recorrido. Desde un punto de vista ideológico, esta posición frontal se alinea con una postura más institucional y celebratoria, enfocada en visibilizar demandas concretas y logros como el matrimonio igualitario.

En segunda instancia, aunque P.M señala que “se pasea por toda la marcha”, en la práctica se ha visto acompañando al MOVILH e Iguales, organizaciones cercanas a su ideario, en la parte delantera. Sus referencias a actuaciones festivas y ropas coloridas confirman que no llega a los bloques críticos al final de la marcha. Por lo tanto, aún cuando ella se conciba como un participante móvil, su afinidad y cercanía con los grupos convocantes la sitúan de forma más coherente delante de la marcha. Por otro lado tenemos el caso de MUMS, el cual ilustra una transición a través de los distintos espacios de la marcha. En sus inicios, la organización se posicionó delante, llegando a formar parte de la convocatoria oficial. Con el tiempo, fueron adoptando posturas más conmemorativas y críticas, ubicándose incluso junto al Bloque Contrahegemónico en un momento dado. No obstante, al no encajar del todo con este bloque radical, MUMS terminó moviéndose de nuevo hacia la zona oficial, sin volver a la delantera. A raíz de este recorrido, se concluye que actualmente MUMS se ubica en el medio, cumpliendo un papel de mediador, quizás sin proponérselo, entre la marcha oficial y la contrahegemónica. En cuanto a los participantes del Bloque Contrahegemónico, R.M y G.P, estos se ubican categóricamente al final del recorrido. Para R.M y G.P, la postura contrahegemónica exige distanciarse del MOVILH y otras organizaciones consideradas “institucionalizadas”. Además, su alejamiento físico y simbólico de la marcha oficial se manifiesta tanto en sus

consignas como en el hecho de marchar hasta lugares alternativos, como por ejemplo, culminar el evento en el Parque Almagro. En una vereda distinta tenemos a F.P, que aunque expresa fuertes críticas al enfoque celebratorio de las organizaciones convocantes, también se ha distanciado del bloque contrahegemónico por considerarlo demasiado intransigente. Actualmente participa de forma más independiente, sin afiliarse a ninguno de los grandes sectores. No obstante, al manifestar cercanía con OTD y un desinterés por formar parte de la protesta radical, se concluye que su posición actual se ubica en el centro, sin alinearse del todo con ningún extremo. Finalmente, el director de Acción Gay menciona que su organización se sitúa al “final”; Sin embargo, deja claro que no se mezcla con las posturas más críticas, pues considera “absurdo” protestar dentro de la misma marcha oficial. Por consiguiente, existe una discrepancia entre lo que ellos denominan “final” y el “final” definido en esta investigación, donde se ubica el Bloque Contrahegemónico. Con base en su rechazo explícito a las expresiones más radicales, se concluye que la posición de M.B y Acción Gay está, en realidad, al centro de la marcha.

A continuación, se presenta una tabla que sintetiza y grafica los hallazgos recién mencionados en cuanto a la posición geográfica ocupada por los entrevistados dentro de la marcha:

Entrevistado	Organización	Posición Geográfica	Argumentos
O.R	MOVILH	Delante	- El MOVILH lidera y organiza la marcha, ubicándose al comienzo del recorrido. - Aseguran la visibilidad inicial (camión principal, lienzo temático).
P.M	Iguals	Delante	- Aunque dice “recorrer toda la marcha”, se posiciona de facto con MOVILH e Iguals en la zona delantera. - No hace mención de llegar a la parte final o bloques más críticos.
N.U	MUMS	Centro	- Empezaron en el frente (incluso organizando la marcha).

			- Luego pasó al final por un período (colaborando con el bloque crítico). - Actualmente se sitúan en una posición intermedia.
R.M	Bloque Contrahegemónico	Final	- Rechaza marchar detrás del MOVILH, por lo que se integra al bloque que se ubica en la parte posterior. - Prefiere un sector más crítico/distante de la convocatoria oficial.
G.P	Bloque contrahegemónico	Final	- Comparte la dinámica de marchar hasta Parque Almagro y no llegar a Los Héroes. - Suele ubicarse al término del recorrido, con espacios autogestionados (micrófono abierto, etc.).
F.P	Independiente (cercano a OTD)	Centro	- Ha transitado por varias zonas (comenzó adelante, pasó por bloques más críticos), pero ahora participa sin alinearse con ningún grupo. - Manifiesta cercanía a OTD, que tiende a situarse en la zona media.
M.B	Acción Gay	Centro	- Dice ubicarse “atrás”, pero en realidad va detrás del MOVILH sin llegar a la zona final (Bloque Contrahegemónico). - Participa con otros grupos que no organizan la marcha y no buscan ningún punto extremo del recorrido.

Tabla N°8 “Análisis de resultados, posiciones geográficas de los entrevistados” Elaboración propia.

El análisis de las entrevistas evidencia que la espacialización de organizaciones y participantes en la marcha no obedece a factores azarosos, sino que está profundamente ligada a sus posturas ideológicas. Dicho de otra manera, según los testimonios recogidos, la decisión de ubicarse en una u otra parte del recorrido responde también al grado de

comodidad o afinidad que sienten o no con otros grupos o “macrozonas” dentro de la misma marcha. Así, la marcha se configura como un territorio en disputa, donde conviven distintas concepciones del activismo LGBT+, sea celebratorio, híbrido o de protesta radical, que se expresan simultáneamente en el espacio público.

Con esta idea en mente, cabe preguntarse si la relación entre ideología y posición física en la marcha se cumple efectivamente. En primer lugar, los casos de O.R y P.M. ilustran una correlación clara: ambos se adscriben o representan organizaciones convocantes con un enfoque más celebratorio, y a su vez ocupan la zona delantera de la marcha.

Por el contrario, los participantes del Bloque Contrahegemónico, R.M y G.P, señalaron explícitamente su postura de protesta y su preferencia por marchar al final, ratificando así la hipótesis de correspondencia entre ideología y ubicación física.

La situación se vuelve más matizada en el sector central. Por ejemplo, N.U representante de MUMS manifiesta una visión crítica o de protesta, pero su organización ya no se ubica en la parte final. Tal como se expuso en su análisis, este hecho responde a su historia y contexto específicos, que llevaron a MUMS a posicionarse en el centro de la marcha, pese a mantener un discurso crítico. También F.P describe su afinidad con la protesta, pero, tras relatar su trayectoria y las razones para distanciarse de sectores más radicales, opta por no situarse en ninguno de los extremos, pese a haberlo hecho en el pasado.

Finalmente, M.B representante de Acción Gay muestra una correlación coherente entre su postura y su posición espacial. Dado que rechaza la dicotomía “celebración-protesta”, se configuró una categoría emergente que acoge su visión. Al mismo tiempo, su agrupación se ubica en el centro, pues no encabeza la marcha, por no ser organizadora, ni marcha al final, por discrepar con los grupos más radicales.

De este modo, si bien la mayoría de los casos confirma la relación entre la dimensión ideológica y la dimensión espacial, también surgen situaciones en las que la historia organizacional o las experiencias personales generan excepciones aparentes. Este fenómeno pone de relieve la complejidad interna del movimiento y sugiere que, además de la afinidad política, inciden factores como la evolución de las relaciones entre colectivos, los cambios

vitales de cada participante y la logística del evento en la configuración de la marcha LGBTQ+ en Santiago de Chile.

Este último punto constituye uno de los hallazgos emergentes más relevantes: varios entrevistados coincidieron en que la gran afluencia de personas dificulta la separación explícita de cada bloque y la visibilidad de cada uno. En la práctica, la marcha se transforma en una amalgama de grupos y miles de participantes no organizados que se superponen unos con otros, planteando un futuro desafío para las organizaciones tradicionales frente a un evento en constante crecimiento.

Aun así, para los grupos más organizados y/o politizados, la posición física dentro de la marcha sigue actuando como un modo de “hablar con los pies.” De forma pública y visible, sus ubicaciones proyectan las tensiones y consensos que atraviesan el movimiento LGBTQ+ de Santiago de Chile. Aquellos que privilegian las conquistas legales y la visibilidad mediática como el MOVILH o Iguales tienden a situarse al frente, mientras que los grupos con posturas más contestatarias, como el Bloque Contrahegemónico, se ubican al final o incluso desvían la ruta para llevar a cabo actos de cierre coherentes con sus ideales.

Por su parte, entre ambos extremos se sitúan organizaciones y personas con posiciones híbridas o intermedias, cuyo carácter ideológico no se alinea del todo ni con la celebración institucional ni con la protesta radical. En este espacio intermedio coexisten visiones más críticas, como la de N.U (MUMS) o F.P, junto con perspectivas conciliadoras, como las de M.B. y Acción Gay. Todos ellos comparten la decisión de no adscribirse a ninguno de los polos.

Con el fin de sintetizar la relación entre la posición geográfica (delante, centro o final) y la postura ideológica (celebración, emergente o protesta), se presenta a continuación la tabla de “Categorías de análisis aplicadas”. Esta permite visualizar de forma rápida cómo cada entrevistado, con su respectiva postura, se ubica dentro del espacio de la marcha.

	Delante	Centro	Final
Celebración	O.R P.M		
Emergente		M.B	
Protesta		N.U F.P	R.M G.P

Tabla N°9 “Categorías de análisis aplicadas” Elaboración propia.

En conjunto, estos hallazgos confirman la hipótesis inicial: la ubicación física en la marcha mantiene una estrecha relación con la postura ideológica de cada actor. En el siguiente apartado de Conclusiones y reflexiones, se retomará esta idea para evaluar su relevancia en la literatura sobre el movimiento LGBT+ en Chile y para plantear eventuales líneas de investigación.

11.CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La presente investigación parte de la observación de cómo, desde el exterior, la marcha “del orgullo” LGBT+ suele percibirse como una manifestación unificada, en la que las demandas convergen hacia un objetivo común: la promoción de derechos y la obtención de leyes afirmativas que garanticen la igualdad para las diversidades sexuales. En el discurso público, se emplean con frecuencia expresiones como “*comunidad LGBT+*” o “*comunidad gay*,” lo que refuerza la idea de una cohesión interna del movimiento.

Sin embargo, esta percepción de homogeneidad no se corresponde del todo con las dinámicas internas que lo atraviesan. Desde el año 2016, la convocatoria paralela conocida como “*La Otra Marcha*” ha puesto en relieve que esta idea de uniformidad resulta engañosa, pues existen personas y grupos que, al diferenciarse de la convocatoria oficial y marchar al final, plantean sus consignas de manera autónoma. Mi propia experiencia como participante en las marchas me llevó a observar que las posiciones físicas que ocupan los asistentes dentro de la marcha suelen vincularse con sus posicionamientos ideológicos. Esto, a su vez, condujo a la formulación de la siguiente pregunta:

¿Qué relación existe entre la posición física ocupada en la marcha y las posturas ideológicas de los participantes?

A lo largo de esta investigación, se han desarrollado tres capítulos que permiten apreciar la evolución histórica, las divisiones ideológicas y la relación entre la celebración y la protesta con la ubicación geográfica ocupada por los participantes dentro de las marchas LGBT+ de Santiago de Chile. A continuación, se exponen los hallazgos principales de cada uno.

En el capítulo 1 se llevó a cabo un recorrido histórico de las marchas, el cual demostró su transformación desde que, inicialmente, estas fueron de una reducida convocatoria y carentes de permisos oficiales. Sin embargo, con el tiempo, han evolucionado hasta congregarse a miles de personas, llegando a cifras cercanas a las 180.000, contando con la participación de figuras políticas y de marcas comerciales. En el plano legal, la visibilización mediática de estas manifestaciones ha facilitado conquistas importantes, desde la despenalización de la homosexualidad (1999) hasta la aprobación del matrimonio igualitario (2018). Con el surgimiento de “La Otra Marcha” en 2016, se evidencia la diversidad de posturas en el

activismo LGBT+, grupos más críticos buscaron desmarcarse de las organizaciones hegemónicas, reflejando una heterogeneidad interna que contrasta con la visión de un movimiento unificado.

En el capítulo 2 se profundiza en la pluralidad de enfoques al interior del movimiento, caracterizados por tres posturas centrales: *Celebración*, la cual enfoca la marcha como una fiesta que celebra logros jurídicos y promueve la visibilidad mediática; *Protesta*, que enfatiza la denuncia de injusticias estructurales y la crítica a la heteronormatividad y el neoliberalismo, por último, de la mano de un entrevistado surgió una *Postura emergente*, la cual rechaza la dicotomía entre celebración y protesta, proponiendo un discurso conciliador. Los hallazgos de este capítulo evidencian que, lejos de ser un bloque homogéneo, el movimiento LGBT+ se articula en torno a diferentes visiones, prioridades y estrategias, demostrando que la denominada “comunidad LGBT+” es en realidad heterogénea y está en permanente diálogo y tensión consigo misma.

Por su parte el capítulo 3 se investigó la manera en que estas diferentes posturas se expresan en la distribución física de los participantes dentro de la marcha. A pesar de algunos matices y excepciones, se confirmó la hipótesis de que la ubicación tiende a correlacionarse con la postura ideológica. De esta manera, quienes asumen enfoques celebratorios se ubican mayormente al frente, subrayando la importancia de la visibilidad mediática y de los logros institucionales. Por su parte, las corrientes más críticas y de protesta se sitúan al final, desviándose incluso del trayecto oficial, para hacer visible su distancia con las organizaciones convocantes. Sin embargo, cabe destacar que surgen posiciones intermedias que, ya sea por historia personal o diferencias ideológicas, no encajan plenamente en ninguno de los extremos. No obstante, la creciente masividad de las marchas plantea un reto adicional: la superposición de grupos y personas independientes dificulta la segmentación clara de bloques, y el carácter cada vez más multitudinario obliga a replantear estrategias de organización y coordinación. En conjunto, estos hallazgos refuerzan la idea de que las marchas LGBT+ en Chile no son solo un acto festivo, sino que también son un espacio político donde se expresan y negocian distintas visiones del activismo por la diversidad sexual.

Los Nuevos Movimientos Sociales (Touraine, 1988) han supuesto una forma distinta de entender los conflictos colectivos, prestando atención a cómo se disputan las relaciones de dominación social sobre los principales recursos culturales. En este sentido, las demandas de las diversidades sexuales se inscriben dentro de esta categoría, pues buscan modificar las estructuras de exclusión y desigualdad que afectan a las personas LGBT+.

Para analizar estas desigualdades sociales, se recurrió a dos referentes teóricos principales. En primer lugar, Nancy Fraser (1997) plantea la importancia de la lucha por el reconocimiento. Según esta autora, existen dos modos de articular soluciones a la exclusión, por un lado, las soluciones afirmativas, enfocadas en reformas legales e institucionales, que ofrecen reconocimiento formal a los grupos marginados. Mientras que por el otro, las soluciones transformadoras, dirigidas a cambiar profundamente las estructuras que reproducen la discriminación, incluyendo aquellas que sostienen la heteronorma y el binarismo de género.

En el caso de las minorías sexuales, estas soluciones se traducen en prácticas diferenciadas dentro de la marcha LGBT+. Quienes promueven soluciones afirmativas tienden a visibilizar logros jurídicos y a festejar las conquistas legales, ubicándose en posiciones de alta exposición mediática, generalmente al frente, reforzando así un componente festivo y de carnaval. Por otro lado, las posturas que abogan por cambios transformadores, inspiradas también en la abolición del género que propone Butler (1990) consideran que las reformas legales no son suficientes. Defienden una crítica radical a la heteronorma, enfatizando la protesta y la autonomía, distanciándose de quienes consideran hegemónicos o asimilacionistas, y expresando ese desacuerdo tanto en el discurso como en su ubicación física.

En segundo lugar, se examinó de forma más acotada la propuesta de Axel Honneth (1995) y sus “grados de justicia.” Según Honneth, el grado de aprecio o valoración social hacia un grupo puede variar entre bajo, medio o alto. Aunque en esta investigación no se profundizó extensamente en dicha teoría, algunos entrevistados aludieron a que si bien, ciertas personas sienten una mejora tangible en su calidad de vida gracias a los avances jurídicos, otras siguen experimentando violencia o discriminación, especialmente la población trans, lo que sugiere un nivel de reconocimiento social insuficiente. De haber ahondado más en este marco, se

podría haber descrito con mayor detalle los matices que existen dentro del movimiento, en torno a la percepción de cuán aceptadas o protegidas se sienten las distintas identidades sexuales y de género.

Otro concepto abordado de manera breve fue la interseccionalidad (Crenshaw, 1989). Esta idea aparece de modo recurrente en las demandas del Bloque Contrahegemónico, señalando la necesidad de entrelazar las luchas de género, clase, raza, etc. Sin embargo, no se definió con claridad en el marco teórico, de modo que, al igual que lo sucedido con los grados de justicia de Honneth, quedó en un segundo plano. Sería interesante, en futuras investigaciones, profundizar en la forma en que las distintas facciones del movimiento LGBT+ asumen, o no, la perspectiva interseccional, así como explorar cuán necesaria la consideran para sus luchas.

En síntesis, este trabajo partió de la premisa de que las divisiones en las marchas LGBT+ chilenas responden a diferencias ideológicas sobre las estrategias para alcanzar un pleno reconocimiento social. Los hallazgos muestran un movimiento con profundas diferencias de forma y acción, lo que se confirma en la espacialización, donde cada grupo elige dónde posicionarse y cómo representar sus demandas, en un continuo que va desde la celebración institucional hasta la protesta radical. En adelante, sería valioso un estudio que articulara de manera más sistemática la teoría de Honneth y sus grados de justicia, para describir en mayor detalle los distintos niveles de aprecio social que perciben los diferentes grupos. Asimismo, retomar la interseccionalidad de Crenshaw aportaría una mejor comprensión de las multiplicidades de opresiones que también atraviesan el movimiento LGBT+.

En cuanto a la espacialización de las marchas, la investigación pone de relieve que, en una manifestación multitudinaria como la marcha LGBT+, el lugar que se ocupa responde tanto a afinidades políticas e ideológicas como a ideales de acción, con el fin de exigir, en distintos tonos, la igualdad plena para las diversidades sexuales. Este hallazgo abre la puerta a futuras investigaciones que, por un lado, podrían extrapolar esta idea de distribución espacial a otro tipo de manifestaciones anuales, como en el caso del 11 de septiembre en Chile, el Día del Trabajador o el Día Internacional de la Mujer, para examinar si también se reproducen divisiones internas de la misma índole. Por otro lado, sería pertinente analizar si la relación entre ideología y posición física en la marcha se cumple del mismo modo en otras regiones

de Chile, donde la aceptación de las personas LGBT+ puede variar significativamente de la realidad capitalina.

En definitiva, el análisis expuesto de las marchas LGBT+ en Chile evidencia la heterogeneidad de un movimiento que, lejos de tener un discurso único, existen diversas posturas que coexisten, se tensionan y se visibilizan espacialmente. Comprender la complejidad de estas diferencias internas y sus distintas formas de articularse ofrece un panorama más completo de cómo se construyen internamente las luchas por la dignidad y el reconocimiento de las diversidades sexuales en el Chile actual.

12.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca.A, Aplicar.F, Rojas.C & Sibaja.G.(2012). *Técnicas cualitativas de investigación*.San José: EUCR.
- Alguacil, J. (2008). Espacio público y espacio político. La ciudad como el lugar para las estrategias de participación. Polis. Madrid, España: Editorial de la Universidad Bolivariana de Chile. Recuperado de: <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v7n20/art11.pdf>
- Aliaga.M & Rojas.P. Prensa latina en Suecia. Marcela Elofsson. magazinlatino@gmail.com. (01 julio de 2012.). *Marcha del Orgullo Gay 2012*. Arco Iris - 2003. https://magazinlatino.se/archivos/america_latina/marcha-del-orgullo-gay-2012.html
- Benavides, M & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. Retrieved December 25, 2024, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es.
- Bernal, C. A. (2010). Metodología de la investigación. Prentice Hall.
- Butler, J. (1990). *El género en disputa*.Paidós.
- Crenshaw, K.(1989) "Desmarginación de la intersección de raza y sexo: una crítica feminista negra de la doctrina antidiscriminación, la teoría feminista y la política antirracista", *University of Chicago Legal Forum* : vol. 1989, artículo 8.
Disponible en: <https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Publications.

-De Verdad Y Reconciliación, C. N. (1991). *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*. <https://bibliotecadigital.indh.cl/items/edb83a4d-9121-48ee-8e66-09fe31e926fe>

-Digital, C. (2012, June 24). *80 MIL PERSONAS EN MARCHA POR LA IGUALDAD y LOS DERECHOS HUMANOS DE LA DIVERSIDAD SEXUAL*. Al Servicio De La Verdad. <https://cronicadigital.cl/2012/06/24/80-mil-personas-en-marcha-por-la-igualdad-y-los-derechos-humanos-de-la-diversidad-sexual/>

-Digital, C. (2015, Junio 28). *MÁS DE 50 MIL MARCHAN POR EL ORGULLO y POR LOS 24 AÑOS DEL MOVIMIENTO EN CHILE*. Al Servicio De La Verdad. <https://cronicadigital.cl/2015/06/28/mas-de-50-mil-marchan-por-el-orgullo-y-por-los-24-anos-del-movimiento-en-chile/>

-Dw. (2023, March 21). Masiva Marcha del Orgullo LGBTQ+ demanda igualdad en Chile. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/brega/2021/11/15/masiva-marcha-del-orgullo-lgbtq-demanda-igualdad-en-chile/>

-Fraser, N. (1997). ¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era «postsocialista». En N. Fraser *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición «postsocialista»* (pp. 11-39). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

-Fraser, N. y Honneth, A. (2003). *Redistribución o reconocimiento: Un debate filosófico-político*.

-Fundación Iguales (2024) *Nuestra Historia*. <https://iguales.cl/historia/>

-Galdames, A. (2022, Junio 29). Marcha del orgullo y el bloque contrahegemónico llenaron las calles de Santiago. *La Izquierda Diario - Red Internacional*. <https://www.laizquierdadiario.cl/Marcha-del-orgullo-y-el-bloque-contrahegemonico-llenaron-las-calles-de-Santiago>

-Gonzalez, G (21 de Septiembre del 2000). CHILE: La patria gay y su conflictivo nacimiento | MUMS | Movimiento por la Diversidad Sexual y de Género. *MUMS | Movimiento por la Diversidad Sexual y de Género*. <http://mums.cl/2000/09/chile-la-patria-gay-y-su-conflictivo-nacimiento/>

-Herrera Rodríguez, J. I., Guevara Fernández, G. E., & Munster de la Rosa, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2). [https://doi.org/\[coloca aquí si tiene un DOI\]](https://doi.org/[coloca aquí si tiene un DOI]) o incluye el enlace de la revista si está disponible en línea.

-Historia – ACCIONGAY. (s.f.). <https://www.acciongay.cl/historia/>

-Honneth, A. (1995). *La lucha por el reconocimiento: Por una gramática moral de los conflictos sociales*.

-Hurtado-Caycedo, C. (2011). Modelo de doble tensión para analizar las estrategias de reconocimiento pleno de las diversidades sexuales en los debates de ciudadanía. *Revista Temas Sociológicos*, (15), 101-121.

-Ibarra García, MV, & Escamilla-Herrera, I. (Eds.). (2016). *Geografías feministas de diversas latitudes: Orígenes, desarrollo y temáticas contemporáneas*. Universidad Nacional Autónoma de México.

-Islas, D(2020). La geografía queer o geografía contrasexual: De las corporeidades a la queerificación. En P. Soto, *Espacio, géneros y sexualidades. Reflexiones feministas sobre las diferencias espaciales* (pp. 285-314). Ediciones del Lirio.

-La Alameda de Santiago, esa gran testigo de nuestra memoria histórica nacional - Facultad de Arquitectura y Urbanismo - Universidad de Chile. (s. f.). <https://fau.uchile.cl/noticias/212887/la-alameda-de-santiago-esa-gran-testigo-de-nuestra-memoria-historica>

- La Izquierda Diario Chile . (01 de julio de 2017). #WorldPride2017 #Orgullo2017 AHORA: Avanza la marcha del Orgullo Gay 2017 con Pan y Rosas Teresa Flores [Imágenes adjuntas].Facebook.
https://web.facebook.com/Laizquierdadiariochile/posts/worldpride2017-orgullo2017ahora-avanza-la-marcha-del-orgullo-gay-2017-con-pan-y-/1993583570871944/?_rdc=1&_rdr#
- La Otra Marcha: El llamado de la disidencia sexual a una movilización alternativa a la convocatoria del Movilh. (2017, June 30). *Site Name*.
<https://eldesconcierto.cl/2017/06/30/la-otra-marcha-el-llamado-de-la-disidencia-sexual-a-una-movilizacion-alternativa-a-la-convocatoria-del-movilh/>
- León Hernández, E. (2016). Geografía crítica: Espacio, teoría social y geopolítica . Editorial Ítaca.
- López, E & Juárez, T. (2020).“No hay libertad política sin libertad sexual”: a 50 años de Stonewall. *Alteridades*, 30(59), 57– 70.
<https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/alteridades/2020v30n59/lopez>
- Martinez, J,Perez,E & Ramirez,A. (2022).El ABC para conocer a la comunidad LGBT+. *GPI a la lucha social, los derechos y la diversidad*, 5(14), 7-17.
<https://doi.org/10.53331/rar.v5i14.9629>
- Maxwell, Joseph A. (1996). Qualitative Research design: An interactive approach. London:Sage.
- Meganoticias. (2021, November 13). Tras dos años de ausencia: Más de 150 mil personas participaron en la marcha por el orgullo. *meganoticias.cl*.
<https://www.meganoticias.cl/nacional/358267-marcha-por-el-orgullo-fiesta-alameda-mas-de-150-mil-personas-movilh-13-11-2021.html>

-Melipal, T. (2016, Junio 27). 2.000 manifestantes en "la otra marcha" en Santiago. *La Izquierda Diario - Red Internacional*. <https://www.laizquierdadiario.cl/2-000-manifestantes-en-la-otra-marcha-en-Santiago>

-Méndez, J. (2024, Junio 29). Marcha del orgullo LGBTQ+ en Chile 2024: así fue el colorido encuentro de conmemoración en la capital. *ADN Radio*. <https://www.adnradio.cl/2024/06/29/marcha-del-orgullo-lgbtq-en-chile-2024-asi-fue-el-colorido-encuentro-de-conmemoracion-en-la-capital/>

-McDowell, L.(1999). Gender, identity, and place: understanding feminist geographies. Minneapolis: University of Minnesota Press.

-Mostrador, E. (01 de Julio de 2017). [FOTOS] Mas de 100 mil personas participan en la XVII marcha del orgullo en Santiago. *El Mostrador*. <https://www.elmostrador.cl/noticias/multimedia/2017/07/01/fotos-mas-de-100-mil-personas-participan-en-la-xvii-marcha-del-orgullo-en-santiago/>

-Miranda, S & Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e064. Epub 23 de abril de 2021. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

-Movimiento de Integración y Liberación Homosexual (s/f) *Presentación*. <https://www.movilh.cl/quienes-somos/presentacion/>

-MUMS, Movimiento por la Diversidad Sexual y de Género. (2010). *Historia | MUMS | Movimiento por la Diversidad Sexual y de Género*. MUMS | Movimiento Por La Diversidad Sexual Y De Género. <http://www.mums.cl/historia/>

-Naranjo Villa, L. C. (2018). Linda McDowell. 1999. *Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas*. Madrid, España: Ediciones Cátedra Grupo Anaya S.A, 399 p. *Entorno Geográfico*, (16). <https://doi.org/10.25100/eg.v0i16.7503>

-Pavez, Juan Fernando et al. (2023). *Marcha del Orgullo LGBTQ+ en Santiago de Chile: posiciones en tensión y disputas de género*. *Tramas y Redes*, (4), 71-92, 400d. DOI: 10.5487/cl4c400d.

-Poder, N. (2015, June 27). *Nuevo poder*. <https://www.nuevopoder.cl/movilh-cifra-mas-de-50-mil-asistentes-a-la-marcha-por-el-orgullo-gay/>

-Presentes, A. (2021, Noviembre 15). *Chile volvió a las calles a exigir derechos para la diversidad en la XXI Marcha del Orgullo LGBTQ+*. Agencia Presentes. <https://agenciapresentes.org/2021/11/14/chile-volvio-a-las-calles-a-exigir-derechos-para-la-diversidad-en-la-xxi-marcha-del-orgullo-lgbt/>

-Ortiz Guitart, A. (2005, mayo). *Espacios “del miedo”, ciudad y género: experiencias y percepciones en algunos barrios de Barcelona*. *La ciudad y el miedo*, Barcelona, España.

-OTD Chile. (2024, June 11). *Nosotres | OTD Chile*. <https://otdchile.org/nosotres/>

-Revuelta, B y Hernández-Arencia, R. (2019). *Teoría de Axel Honneth sobre justicia social, reconocimiento y experiencias del sujeto en las sociedades contemporáneas*. *Cinta de Moebius*, (66), 333-346. <https://dx.doi.org/10.4067/s0717-554x2019000300333>

-Rodríguez, J. M. (2011). *Métodos de investigación cualitativa*. *Revista Silogismos*. *Silogismos de investigación*, (08).

-Rosas, P. Y. (n.d.). *Agrupación “Pan y Rosas - Teresa Flores”, Chile*. Pan Y Rosas. <https://www.panyrosas.org/Agrupacion-Pan-y-Rosas-Teresa>.

-Sánchez, M, Fernández, M & Díaz, J. (2021). *Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo*. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>

-SANTOS, Milton. (1997). *Técnica, Espaço, Tempo. Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo, Editora Hucitec.

-Scharager, J. y Armijo, I. (2001). *Metodología de la investigación para las ciencias sociales*. Escuela de Psicología, Universidad Católica de Chile.

-Segundos, O. (2022, June 29). *Pinkwashing: qué es, ejemplos y cómo evitarlo*. Ocho Segundos. <https://www.byochosegundos.com/pinkwashing-que-es/>

-Touraine, A. (1988). *El regreso del actor* . Ediciones Siglo XXI.

-Upi, A. (2013, Junio 22). Marcha del Orgullo y la Igualdad convocó a la diversidad sexual y a presidenciables. *BioBioChile - La Red De Prensa Más Grande De Chile*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/2013/06/22/marcha-del-orgullo-y-la-igualdad-convoco-a-la-diversidad-sexual-y-a-presidenciables.shtml>

-Villadangos, L. (2018, Junio 23). Mira las principales imágenes de la Marcha del Orgullo 2018 en Santiago. *FMDOS*. <https://www.fmdos.cl/noticias/mira-las-principales-imagenes-de-la-marcha-del-orgullo-2018-en-santiago/>

-Villalobos Zamora, L. R. (2017). *Enfoques y diseños de investigación social:: Cuantitativos, cualitativos y mixtos* (Primera edición). Universidad Estatal a Distancia.

13.ANEXOS

13.1 Entrevistas:

Entrevista n°1

Entrevistado: O.R

Descripción: Este sujeto es relevante para la investigación ya que es miembro activo de MOVILH, la organización LGBT+ más reconocida en Chile, quienes son “desde el 28 de junio de 1991 un organismo defensor de los derechos humanos de lesbianas, gays, bisexuales y trans e intersex (LGBTI), cuyas intervenciones son de alcance nacional y abarcan los ámbitos sociales, culturales, políticos, económicos, jurídicos y legislativos” (Movimiento de Integración y Liberación homosexual [MOVILH], s/f)

Fecha: 25 de septiembre de 2024.

Entrevistador: ¿Cómo percibes la evolución de la marcha del orgullo en Santiago de Chile en los últimos años?

O.R: La marcha del orgullo, el MOVILH la organiza hace muchos años antes de que yo me sumara. Yo me sumé en el año 2012, y la vienen haciendo desde que, incluso al principio, se ubicaba al final de la marcha de los derechos humanos en los años 90. ¿Por qué? Porque había muerto la democracia, y la prioridad eran, no los derechos humanos de la diversidad, sino los derechos humanos que se habían violado en la dictadura.

Para todos los especialistas en esa materia, no era prioridad la diversidad sexual. **La gente gay del MOVILH, o digamos, la gente que iba a la marcha de los derechos humanos se ponía al último, al final. He iban con máscaras, porque tenían miedo de ser discriminados si los reconocían.**

Posteriormente a eso, ya empezó a tomar más relevancia el MOVILH como organización y empezó a visibilizar, y yo creo que esa palabra es esencial. Tú no puedes hacer cambios de

algo que no ves, y se empezó a visibilizar el movimiento, y se empezó a visibilizar la necesidad de tener más y mejores derechos.

El MOVILH, a diferencia de muchas organizaciones, solo se dedicaba a la temática político-legislativa. No a VIH, no a salud, nada de eso. Solamente político-legislativo. Y lo primero fue que se derogara el artículo 365 del Código Penal, que es el que sancionaba las relaciones entre personas del mismo sexo, aunque fueran mayores de edad. Eso se consigue en el año 99.

Ya a partir del 99 en adelante, se comienzan a hacer las marchas. Porque era difícil que la autoridad le diera un permiso para una marcha homosexual, siendo que la homosexualidad estaba penalizada. Ahí había una contradicción jurídica, y se ocupaba mucho ese argumento para no dar los permisos.

Entrevistador: Ya, entonces podríamos decir que desde el 99, desde que se deroga este artículo, es que comienzan las marchas masivas?

O.R: Sí, propiamente tal como la Marcha del Orgullo. Y la Marcha del Orgullo ha tenido muchas metamorfosis. Al principio no era una celebración, era una conmemoración, y era bastante fúnebre.

A medida que pasamos de la etapa de solamente homosexuales en la marcha, y que de hecho al principio eran las personas trans, las personas que ejercían el comercio sexual, y eran homosexuales o trans, las que participaban en las marchas porque no tenían miedo que los vieran. Porque trabajaban todos los días en eso, entonces les daba lo mismo. Y fueron las que primero participaron.

Y a medida que fue avanzando el tiempo, fue mutando. Y esta mutación incluye las características de las personas que participaban. Llegamos a un momento de las personas trans, o los transformista, pasamos también a sumar, no es que se hayan excluido, sino que se sumaron a un nuevo grupo, a sumar a las personas gays, digamos.

Lesbianas gays, sin máscara, rostro descubierto, pero las que eran gays o homosexuales, que es más genérico. Y después comenzó otra nueva evolución y ahora incluía a las familias. Entonces después se sumaban las familias que apoyaban a su hijo o a su hija homosexual.

Entonces tuvimos una variación en el tiempo y cada vez fue más inclusiva. Ya no tenías que ser homosexual para ir a la marcha, ya no tenías que ser trans para ir a la marcha. Ahora la gente iba a apoyar a sus amigos y familiares.

Y ahí empezó también a mutar y pasó de una conmemoración a una celebración. ¿Y qué es lo que se celebra? Que uno es como es. No tiene por qué andar con miedo por la vida, no tiene por qué ocultarse, tiene que sentirse orgulloso de lo que es.

Por eso se llama la marcha El Orgullo. Ahora, es distinto a la marcha que se hace el 17 de mayo, que es el Día Internacional contra la Homofobia. Esa es una conmemoración y tiene un carácter mucho más fúnebre porque lo que se recuerda son las personas asesinadas por homofobia y transfobia.

Entonces no es que nosotros celebremos siempre, sino que son distintos momentos. Uno es la conmemoración y el otro es la celebración. Y claro, **las fechas que se celebran a nivel mundial son los desórdenes de Stonewall, porque fue el inicio de un movimiento público de reivindicación de derechos.**

Eso fue lo que consiguió Stonewall. Pero en la temática de movimientos que reivindicaban derechos, incluso de la Alemania pre-nazi, ahí había sociedades profesionales que buscaban despenalizar la homosexualidad en Alemania, que de hecho Alemania era el lugar más seguro del mundo para ser homosexual, hasta antes de que llegaran los nazis. Eso se murió, claramente.

Y después estas reivindicaciones de derechos comenzaron en Estados Unidos, donde fue el punto de inicio.

Entrevistador: Claro. Oye, tú me comentas que hay una marcha que se hace el 17 de mayo. ¿Eso es una marcha o es una conmemoración?

O.R: No, es una marcha. Es una marcha que se conmemora.

Y lo que se conmemora es el día que la Organización Mundial de la Salud eliminó de sus manuales de enfermedades mentales a la homosexualidad como una enfermedad mental. Eso es lo que se conmemora ese día.

Entrevistador: Ya, porque yo tenía entendido que está la Marcha del Orgullo, en junio, y también en noviembre hay otra que se hace en Chile, que también la convoca el MOVILH, ¿cierto? Esa marcha que se hace en noviembre, ¿por qué? Entiendo que quizás por la fecha, que tiene más que ver con nosotros, ¿cierto? No tanto como con lo exterior. Pero, ¿cuál es el origen de esa marcha, la que se hace en noviembre?

O.R: Sí, lo que pasa es que cuando recién se empezaba a hacer la Marcha del Orgullo, tocaba aquí siempre el clima, estaba lloviendo. Entonces, como que todos llegaban a un acuerdo de que celebrábamos el orgullo en octubre o noviembre, de hecho, al principio era en septiembre, la última semana de septiembre, porque había mejor clima, solamente por eso. Y quedó establecida la actividad en octubre o noviembre, que es el Gay Parade, que se transformó, fue una evolución, se transformó en la fiesta electrónica más grande de Chile.

Y la hemos mantenido como una tradición. Y lo que sí se aprovecha, debido a la presencia mediática, de visibilizar algunos temas antes de que termine el año. Por ejemplo, algunas leyes que están estancadas o alguna política pública o algo por el estilo.

Entonces, aparte de ser una celebración masiva, también se aprovechan los medios de comunicación para decir, mira, aquí lo que estamos haciendo también es visibilizar determinados temas.

Entrevistador: Bueno, esta marcha, la del Pride, o sea, la Gay Parade, ¿esta se hace desde cuándo?

O.R: Es que el Gay Parade no es una marcha, es estática. Se convoca a un sector en un escenario y ahí se queda.

Depende del presupuesto, a veces se hace en Plaza Italia con un camión, o la mayoría de las veces se dice en un punto, aquí. Es que por lo general es en la Plaza de los Héroes ahora, antes lo hacíamos en el Paseo Bulnes. Entonces, claro, es como más una fiesta que otra cosa. Es una fiesta electrónica, al aire libre.

Entrevistador: Bueno, me decías tú que, bueno, inicialmente el MOVILH partió siendo, cierto, la cola, digamos, de otra marcha más grande que era la marcha por los derechos humanos.

Cuando ya comienza la visibilización, cierto, que dices tú, que es que se puede convocar una marcha ya que ya no es ilegal, cierto, ser homosexual, ¿ahí, desde ese momento, empieza el móvil a ubicarse adelante de la marcha? ¿Siempre fue así desde que la comenzaron a convocar?

O.R: Era el organizador, porque el sentido común te dice que si eres el organizador tienes que ir adelante. Entonces, porque además que adelante, entonces, tradicionalmente nosotros extendemos un lienzo con la exigencia temática de ese día. Por ejemplo, cuando era el matrimonio igualitario, adelante iba con un lienzo al principio que decía matrimonio igualitario o algo así, no me acuerdo exactamente, porque los fotógrafos tomaban la primera línea, por decirlo de alguna forma.

Entonces era la primera línea con el lienzo y segundo venía el camión donde estaban los transformistas animando y de ahí el resto pasa. Ahora, ¿por qué el camión está adelante? Porque también es un tema de seguridad, es mucho más seguro que la gente vaya del camión para atrás a que estén mezclados con el camión porque alguien se puede caer bajo las ruedas y todo eso. Ah, igual se ve dentro de la marcha que claro, la gente como alrededor del camión y como de alguna manera... Ah, sí, pero el que termina siendo porfiado, porque después ya no te dejas, pero es complicado, porque en ese momento se han acercado mucho al camión.

Entrevistador: Bueno, y con respecto a los otros grupos que están en la marcha, entiéndase, todos los demás o otras fundaciones grandes como, no sé, Iguales, puede ser el MUMS, ¿ahí hay algún tipo de organización entre ustedes? ¿Ya mira, nosotros vamos a ir acá, ustedes aquí? ¿O es algo más, se van poniendo, se van como ubicando...?

O.R: Mira, lo que pasa, ahora último lo hemos organizado junto con la Fundación Iguales, pero tampoco es que la Fundación Iguales lleva como un regimiento, es que hay gente con polera de Iguales y todo, no, se mezcla todo el mundo. Lo único que tú puedes diferenciar es la gente del MOVILH, porque anda con Polera, pero porque somos organizadores, entonces somos punto de referencia para las consultas y esas cosas, pero la verdad es que Iguales organiza, pero tampoco es operativo, ya no, pone gente, por lo general lo pone en MOVILH. Ahora, ¿por qué ahí? tendrá sus razones. Pues nosotros no podemos estar esperando que ellos pongan gente, preferimos poner nuestra gente para cubrir todos los planos, porque es un tema de organización bastante complejo.

Y el resto de las fundaciones, nos organizamos con ellos, en alguna oportunidad se les convocó a no llegar, y no llegaron, entonces no vamos a estarles llamando cada año, o sea, no van, y tampoco estamos interesados en hacer que ellos se suman, no van. Hay un tema también de comodidad, es súper fácil sumarse a una marcha, pero no trabajar en la organización o la coordinación. Por eso muchas fundaciones solo se suman.

Entrevistador: Podríamos decir que ustedes parten, comienzan la marcha con el camión y todo esto en la organización, y el resto de grupos se van sumando, ubicando de manera aleatoria.

O.R: Mira, pero tampoco es que tú los vayas a mirar y diferenciar. No, hay veces que una organización lleva su propio camión y se pone a la cola, hay veces que no, hay veces que llevan un lote de gente, otras veces que no, a la gente le ayuda.

Entrevistador: Bueno, y en ese sentido ustedes, claro, no tienen ningún problema, por ejemplo, que haya otros camiones, haya otras convocatorias.

O.R: No, ninguno.

Entrevistador: Eso es lo que también causa, de alguna manera, una diferencia de esta marcha con otras, que es la diversidad de posturas y de ideologías dentro de la misma marcha de diversos tipos.

Y es lo que a mí también me llama la atención y por qué yo estoy haciendo esta investigación. Por ejemplo, ya pasando al tema más como de la confrontación, ¿qué piensan ustedes del movilh? Por ejemplo, esto que ha ocurrido, yo diría, quizás, los últimos 10 años, puede ser, de ciertos apedreamientos que se le han hecho al camión del Movilh, como, claro, ciertas amenazas también ya más directas, no solamente de un panfleto, digamos, como de, no sé, lo típico del Movilh facho o cosas así, sino ya una cosa más confrontacional de incluso violentos. ¿Qué piensan ustedes en torno a ese punto específico?

O.R: Ya, es importante, primero, considerar, porque hay grupos que van, por decirlo de alguna forma, contra la participación.

Si tú escuchas un argumento, tú me dijiste uno, el movilh facho. Lo que hay es grupos que les molesta es que nosotros tengamos la capacidad de sentarnos a conversar con todo el mundo. Entonces, cuando está el gobierno Piñera, nos sentamos a conversar con el gobierno Piñera. Cuando está el de la Bachelet, nos sentamos a conversar con el de la Bachelet. Ruiz-Tagle lo mismo y qué sé yo. Bueno, a mí me tocó más que nada las repeticiones. A mí me tocó los dos Piñera y los dos Bachelet. Y hay gente que le molesta. Hay personas que son extremistas, ideologizadamente extremistas, que si no te gusta la postura política del que está gobernando, prefieres quedarte en la casa y no hacer nada. Y les molesta que uno sí tenga la capacidad de diálogo. Nosotros tenemos como premisa que lo que nos interesa es avanzar en este congreso. Mientras haya voluntad de avanzar, avanzamos. Y yo te puedo dar un ejemplo. Piñera, Piñera 1, aprobó la ley antidiscriminación. Bueno, fue por el caso Samudio, sí, pero

el gobierno dio urgencia y el gobierno trabajó de la mano con las organizaciones en el Congreso, no solo con el Móvilh, sino también con las otras, para aprobar la ley rápidamente.

Eso no te lo van a decir las organizaciones, porque no les gusta reconocer esas cosas. Piola en el Congreso se reunían para conversar, había más invitaciones, qué sé yo, pero después públicamente no te iban a decir que trabajaron con el gobierno de Piñera, por ejemplo. Nosotros sí lo decíamos y no teníamos nada que esconder.

Piñera envió el acuerdo de unión civil al Congreso y se lo comió la UDI y todo el cuento. Pero lo envió. Y a la presidenta Bachelet se le pidió en su primer gobierno y no envió nada.

Entonces, nosotros avanzamos con el que tenga la disposición de avanzar. Piñera lo envió. En su segundo gobierno, la Bachelet, ella aprobó el acuerdo de unión civil de Piñera, que se modificó, se hicieron mejoras y todo, pero ella lo aprobó.

Y ella envió el proyecto de matrimonio igualitario, porque en su segunda campaña ya dijo que había hablado con unos activistas no sé de dónde, que le habían hecho cambiar su postura y qué sé yo. Bueno, ella envió el proyecto de ley de matrimonio igualitario en el último mes de gobierno. Todos los que conocemos algo de política, eso es para que no se discuta en su gobierno. Todos saben por qué se hace eso. Piñera aprobó la ley de identidad de género, él la promulgó. Piñera promulgó el matrimonio igualitario, la ley de urgencias y aprobó el matrimonio igualitario.

Entonces, hay gente que le molesta que nosotros salgamos en la foto con él o con los funcionarios del gobierno de turno, pero que realmente sí hicieron una política. Aquí el MOVILH es una organización política no partidista. ¿Por qué? Porque **hay que considerar que la diversidad sexual es absolutamente transversal a todos los partidos políticos.**

Entonces, ¿cómo yo voy a estar negándome a conversar, a proteger o a reconocer los derechos de alguien porque esa es la política? Pero hay sectores que consideran que eso es lo correcto. Especialmente, yo diría que no son organizados a nivel de partidos políticos o de juventudes

políticas, **son grupos más anarquistas, que no mueven un dedo, no mueven un dedo ni en el Congreso para dar su opinión, que ir al Congreso es mucho más fácil de lo que la gente cree, no mueven un dedo para juntarse con el diputado de su zona, no mueven un dedo para ir a la municipalidad a ver qué pasa con la oficina de diversidad, no mueven un dedo para nada, pero sí van a las marchas organizadas a protestar contra las personas que sí hemos hecho algo. Eso es lo que pasa.**

Y tiran piedras porque son violentos. Nada más que por eso, porque no tienen capacidad de refutar las cosas. ¿Cuál es la forma en que reacciona la persona ignorante? con violencia, en todo sentido, siempre.

O sea, de izquierda o de derecha. Mira los milicos de la dictadura. ¿Razonaban con palabras? No, te ponían un fusil en la cabeza.

¿Lo que pasa en Corea del Norte? Lo mismo. El líder supremo sale a dialogar con la gente, fusil en la cabeza. Eso hace a la gente ignorante.

Pero peor todavía es la gente ignorante que no quiere informarse. Ya.

Entrevistador: Claro, porque, bueno, yo, al menos hasta lo que yo sé, ellos también se dicen ser no partidistas, que ellos no adscriben a ningún partido tampoco, ni de izquierda ni de derecha.

O.R: Pero sí... No, yo por eso te decía que era una anarquista. Claro. Una anarquista.

Le molesta a toda organización. Y, bueno, dentro de eso, entiéndase que muchas veces no se alcanza ni a saber bien de dónde es que vienen, de dónde salieron, como que aparecen, ¿cierto? Y tiran piedras, ¿cierto? Y encapuchados. Claro, encapuchados también.

No se puede saber, ah, son de acá, son de allá. Es un poco anónimo. Mira, la persona que se encapucha porque no quiere ser reconocido.

¿Cuándo tú no quieres ser reconocido? Cuando has cometido un ilícito. Así de simple. Porque si no andáis mostrando la cara, ¿cuál es el problema? ¿Ya? No, **ellos sí aparecen encapuchados porque van a generar violencia.**

Y nosotros no les respondemos. Yo a últimas me agarre a combos con uno que tiró una piedra al camión y le rompió un foco.

¿Quién paga ese foco? Un foco de un camión, aunque la gente no crea, nos cuesta 200 lucas. Lo tuvimos que pagar nosotros. ¿Y por qué? Por un NN, que porque sí, fue a tirarle una piedra al camión.

Claro, igual hay como detrás de esto una idea de que, entiéndase que, claro, el MOVILH se saca fotos con los políticos, cierto, de turno. Como de que de alguna manera están siendo apoyados por el gobierno o por el Estado, financiado por ello. Y hay como una idea de MOVILH igual como status quo, una cosa así.

Aunque no sé qué podría ser status quo. Entonces, claro, le rompemos el foco, pero no se lo rompemos a personas normales, sino a alguien que no le importa, tiene plata para pagarlo, me imagino. No, el MOVILH no tiene plata. Eso es como un mito urbano. Lo que pasa es que la gente cree que a medida que más sale el MOVILH en la tele más se llena de plata. Y eso no es así.

Yo soy voluntario desde el año 2012. Y yo me pago hasta los pasajes para ir al Congreso de Valparaíso. Porque el Móvilh no tiene plata.

Se financia a través de recursos públicos. Pero los recursos públicos son una miseria. Aquí no es el caso convenio. Ah, en que Revolución Democrática le está pasando el cambio de la plata a sus fundaciones de miles de millones. No. Tú puedes ver las finanzas del MOVILH en la página.

Hay un link que dice transparencia. Y tenemos contratada una abogada por 600 lucas al mes. ¿cachái? 600 lucas al mes. Y ve cientos de casos de discriminación. Y es lo que pasa, es que a nosotros los profesionales nos duran 6 meses. Y se van. Claro. Y no le podemos pagar más. No porque seamos amarretes. Porque no hay plata nomás. Y así de simple. Y recibimos fondos públicos que encuentro que es lo más transparente que hay.

Porque toda esa plata se tiene que rendir. Pero imagínate si ahora alegan porque recibimos fondos públicos. ¿Como alegarían si recibieran plata del McDonald's? Ah, estos son unos vendidos.

Siempre hubo unos vendidos para alguien. Da lo mismo quién te pase la plata. Pero siempre unos vendidos. Entonces siempre te van a criticar. **Tú me decías ahora que algunos dicen el estatus quo. ¿Qué estatus quo? Si hemos impulsado leyes que le han cambiado la vida a las personas. Eso no es un estatus quo. Aprobamos la ley anti discriminación que aumenta las penas para las personas que cometen crímenes homofóbicos o discriminatorios. ¿Cómo me vas a decir que eso es estatus quo? Por ejemplo.**

Aprobamos e impulsamos el acuerdo de unión civil. ¿Cómo van a decir que eso es estatus quo? El matrimonio igualitario. ¿Cómo alguien puede pensar que el país sigue igual antes o después del matrimonio igualitario? O la ley de identidad de género.

Antes las personas trans tenían que hacer un juicio que se demoraba tres años para hacerse el cambio de nombre y el sexo registral. Y ahora es un trámite en el registro civil. Entonces no hay status quo claramente.

¿Pero quiénes te dicen eso? Los que exigen son personas egoístas. Egoístas porque no reconocen de que otros lo hacen bien. No les gusta reconocer que los otros lo hacen bien.

Y también son egoístas porque nosotros lo que hemos hecho es entregar más derechos a las personas no menos, desde que está el MOVILH para la diversidad sexual que es nuestro

objetivo o algo. No me meto ni con migrantes ni con pueblos originarios ni nada de eso porque no es el objeto de nuestra organización.

¿Ya? Pero **lo que respecta a diversidad sexual nosotros desde que estamos tienen más derechos no menos.** Entonces es imposible sumarse al resto que alguien te pueda justificar un supuesto estatus quo.

Entrevistador: Oye tú mencionaste algo que parece muy importante, que es este tema de las marcas ¿cierto? De los patrocinios de cómo la marcha por ejemplo del orgullo quizá que en Chile ya no tanto por lo mismo porque se alegó de que así era a diferencia de otros países que sí sucede que por ejemplo son auspiciados por marcas ¿cierto? Y que las marcas se benefician de decir que apoyan ¿cierto? A la comunidad LGBT y todo el cuento. En el caso de Chile ¿cómo lo ves esto? Esto ya está como de alguna manera zanjado ya nunca más va a volver a ocurrir o igual...

O.R: ¿Ocurrir qué cosa?

Entrevistador: Que por ejemplo una marca diga que patrocina por ejemplo la marcha del orgullo.

O.R: Es que ninguna lo patrocina nunca.

Entrevistador: ¿Nunca?

O.R: No Ya lo que pasa que de repente hay en Plaza Italia que pasó una vez que yo me molesté y fui a hablar con las personas llegaron los de WOM ¿Ya? Los de los celulares WOM Y estaban repartiendo regalos no me acuerdo qué era cosas de la diversidad así como hoy apoyamos por la diversidad y yo voy a ir a hablar con el encargado que yo le dije ¿y esto? “No es que vinimos a apoyarlos” yo le dije oye WOM apóyanos pagando el camión pero no viniendo a sumarse para quedar como el tío WOM buena onda y no poner miedo porque además pienso una cosa yo si soy partidario de que si las empresas quieren cooperar que

cooperen ¿Ya? Así como hay empresas que le cooperan al techo para Chile, eh hay otras empresas que ojalá le puedan cooperar a las organizaciones de la diversidad de modo que en ninguna empresa privada le pasa plata, eso primero para que quede claro, segundo hay gastos que tú no puedes pasar por gastos eh públicos tú sabes que los fondos que uno recibe tienen que ser específicos entonces si yo pido fondos para eh contratar un abogado una abogada un psicólogo para para eh hacer acompañamiento no puedo ocupar parte de esa plata para pagar la renta de un camión entonces la pregunta es ¿Dónde saco la plata? Yo no estoy dispuesto a ponerla en mi bolsillo para que otras personas vayan a pasar la mía en chancas carretas y todo yo no estoy dispuesto a ponerla en mi bolsillo para que después aparezcan marcas así como así ¿Ya sabes? eh aprovechándose de la contingencia de hacerse publicidad gratis entonces es malo que las empresas pasen plata, no porque hay gastos que se los van a criticar sino porque se lo pagan con fondos públicos ¿Cómo justificáis el escenario? ¿Cómo justificáis el arriendo de las luces? ¿Ah? Si está fuera del proyecto donde tú presentaste que tu proyecto era acompañamiento a personas víctimas de discriminación Claro Entonces claro que es necesaria la plata ¿Viste?

Entrevistador: Mi pregunta iba porque eh me contaron por ahí que hubo un año no sé cuál había sido que llegó incluso hasta estar como entre comillas patrocinada la marcha por Absolut Vodka y...

Entrevistado: No, eso no es verdad **Lo que pasa es que hubo una vez que la Fundación Iguales eh que fue cosa de la Fundación Iguales no de nosotros llegó como con tres camiones auspiciados por marca ¿Ya? Ya Que supuestamente nosotros nos habían dicho mira estas marcas van a ir, van a estar presentes van a poner plata y con eso pagamos los gastos de la marca Fueron las marcas los camiones estos creo que arrendaron estos buses turísticos estos de dos pisos creo que eso fue lo que arrendaron llegaron como dos o tres eh se hizo la marcha claro tenía gente de la farandula rey de la gestión y todo entonces eso era rollo de la Fundación Iguales no de nosotros terminó la marcha y nunca llegó eso, va a pagar eh los gastos operativos de la marcha entonces dijimos ya nunca más y si quiere presentarse alguna marca primero como nos ponen la plata encima pá a pagar los gastos y no nos van a ver y eso le generó un problema a la**

Fundación Iguales y por eso no volví a llevar marcas a las marchas ya o sea igual al final el financiamiento de todo esto de la de la logística de la marcha del mismo camión como me dices tú todo es voluntario y es autogestionado al final eh finalmente sí o sea hacemos tremendo esfuerzo ahorros de todo el año para conseguir la plata para rentar el camión el escenario la amplificación hay veces que hay empresas que nos entregan creo que la empresa de amplificación la que te ponen la amplificación eh eh no nos cobra, ya eh había otras veces de que teníamos un patrocinador que era el dueño de una disco gay, que nos ponía plata para la marca ya pero así uno se la pregunta pues ya para conseguir los recursos y bueno en este sentido que también esto es como desmitificar un poco el la organización de la marcha porque como te digo hay como ciertos mitos, de no es que la plata viene de acá ,que viene de de dónde de que hay como lazos con el gobierno etcétera, eh así que interesante que tú me digas esto de primera fuente mira es importante porque la plata que uno puede recibir del estado o del gobierno de turno son platas públicas ¿ya? entonces ¿qué tiene de malo recibir plata pública? la misma plata pública que recibe la Universidad de Chile, la misma plata pública que recibe la piscina municipal de Talagante, la misma plata pública que recibe el consultorio del Quisco ¿ya? no tienen nada de malo es como si la escuela básica de Cartagena dijera no es que, ¿sabes que el alcalde que nos tocó ahora es UDI? Yo no voy a recibir plata de un alcalde UDI. Es ridículo. Es una plata pública.

Entrevistador: Oye, y por ejemplo los, digamos, los animadores, los DJs y toda esta gente que participa, como digamos, de la parte más histriónica de la marcha, los que animan, ¿cierto? ¿Ellos también son voluntarios?

O.R: Sí, todos son voluntarios. Todos son voluntarios, ok. Sí, ahí lo único que nos cobran es el camión. Ya. Pero es un gallo que nos hace un precio porque es desde hace como 10 años que estamos con él. Ya. Entonces nos hace un precio especial. ¿Y el sonido? El sonido que gira a ti y eso, y lo otro arriendo normal. Ok. Hay veces que conseguimos, no sé, que la Municipalidad de Santiago nos entregó 2 millones. Hay veces que el INJUV una vez también financió, el INJUV dijo ya, yo les pago la iluminación. Y así uno va haciendo una vaquita, literalmente.

Entrevistador: Y ahí, claro, ustedes se van como moviendo, preguntando por aquí, por allá, recibiendo aportes de... Ya. Mira, en cuanto a lo que te comentaba al principio de lo que está enfocado esta investigación, que es como ver esta distribución de la idea de celebración o protesta. En el caso particular del móvil, ¿cuál es la posición mayoritaria que tienen ustedes o que tú ves que hay dentro de la organización?

O.R: ¿Pero en qué sentido? No te entendí. ¿Para qué fecha? Por ejemplo, para el Pride. No, **lo del orgullo evolucionó para una fiesta.** Al principio yo te decía que era fúnebre, porque era más que nada recordar a las víctimas de la homofobia, de la transfobia y todo eso. Pero **terminó evolucionando como una fiesta, como es en todas partes del mundo. Ya. En todas partes del mundo se celebra el orgullo.**

Entrevistador: Ya, ok. Es un motivo de orgullo. Y ustedes también están de acuerdo con esto, de que se celebre, de que se sienta uno orgulloso.

O.R: Porque, míralo así. **Las personas de la diversidad sexual estamos condenados a sufrir toda la vida. De una u otra forma. Entonces son los espacios que uno tiene para estar feliz.** Los espacios seguros que uno tiene para disfrutar. Y de hecho, las marchas del orgullo en todo el mundo, o las fiestas del orgullo. ¿Por qué la gente iba a festejar? Porque era un espacio seguro. Porque era el lugar donde iban a estar bailando con alguien del mismo sexo. Y no iba a aparecer un X a sacarle la cresta con vos. Ya, Pero eso fue evolucionando y ahora se lo suma a todo tipo de personas. Ahora, en algunos países es una mega fiesta, sí. Madrid es una mega fiesta. Es como un carnaval así. Es como un carnaval, pero también genera ingresos para la ciudad. O sea, nosotros **cuando hacemos la marcha. Que termina, comienza en Plaza Italia y termina en Los Héroes. Los minimarkets de Los Héroes están felices. Tienen fila de 200 personas para un carnaval. Entonces, ellos se ven perjudicados? para nada. Venden en un día lo que venden en una semana.** Entonces, esto replícalo en estas ciudades donde son megafiestas. Donde la ciudad sale ganando. De hecho, una vez leí al alcalde de Berlín. Diciendo que la fiesta del orgullo de Berlín congregaba un millón de personas. Y él decía, eso quiere decir que si ese millón de personas

gastaban un euro. En ese día, un solo euro. Era un millón de euros adicionales para el ingreso de la ciudad. Para el comercio de Berlín. O sea, **dinamiza la economía también.**

O sea, tiene pura externalidad positiva. Además que, bueno, esta marcha. A diferencia de otras marchas que ocurren también en Santiago. Suele ser pacífica. Siempre son pacíficas. Y nosotros nos preocupamos que así sea. O sea, yo súper sincero. Los últimos encapuchados rompieron el vidrio. Y yo me agarré a combos. Y se fueron corriendo. Salieron corriendo. Y toda la gente persiguiéndolos. Porque es una fiesta. No es un lugar para... **Y si quieren que no estén de acuerdo en algo. Yo les explico. Entran a la puerta abierta para ir al Congreso. ¿Cuál es el problema?** Si aquí las personas que hemos ido al Congreso. No somos privilegiados. Nosotros tenemos que hacer una fila igual que todo el mundo. Pasar el carnet, pasar una credencial. Puede ser cualquier persona.

Entrevistador: Y por ejemplo, ¿qué opinan ustedes? En cuanto a esta idea que tienen estos otros grupos. Que dicen... No, no hay orgullo. No tenemos nada que celebrar. ¿Qué piensan ustedes de esa opinión? Como de que, entre comillas, no haya nada que celebrar.

O.R: Esa es la opinión de ellos nomás. Y precisamente los que dicen eso. Son los que nunca han movido un dedo para conseguir algo. O sea, que nunca han ido a un ministerio. Para pedir, oye, ¿por qué no impulsamos esta iniciativa? Nunca. Nunca han ido siquiera a la municipalidad de su comuna. A impulsar algo. Pero los critican a los que hacen la forma. Eso ya se vio. No hay nada que celebrar. **Ellos no tendrán nada que celebrar porque no han hecho nada.**

Entrevistador: Comprendo. Comprendo, comprendo. Bueno, la verdad me he quedado un poco ya sin preguntas. Porque, claro, como me lo ha explicado todo así conversado. Al final se responden solo las preguntas. Pero, al menos a grandes rasgos. Como tú me dices, sí. Efectivamente, el MOVILH ve la marcha del orgullo como una celebración. Que hay que celebrar.

O.R: La del 28 de junio. La del orgullo. La del 17 de mayo es una conmemoración.

Y ahí recordamos a las víctimas de la homofobia. Ya. El día que... Creo que el día que murió Daniel Zamudio. Nosotros recordamos también a las víctimas del año anterior. Pegando unas placas en el memorial de la diversidad. En el cementerio general. Precisamente para no olvidar a las personas que fueron víctimas fatales de la discriminación. Y, por ejemplo, en el caso igual de la marcha del orgullo. Que, entiéndase, igual que son los disturbios de Stonewall. Que no es algo que tenga que ver directamente con Chile. Pero igual, de alguna manera, se recuerda a todas las víctimas. A todas las cosas que tuvieron que sufrir las personas para llegar a este tipo de rebelión. **Es como un remolino de emociones ese día. Pero la gente prefiere andar con el optimismo más que con el pesimismo. Tenemos todos los días para ser pesimistas.** Si todos los días pasa una tragedia. Lo que pasa es que muchas veces la gente no se entera. Yo todos los días tengo reuniones con funcionarios. Lo que pasa es que no sale el teléfono. De hecho, Ikea tuvo una reunión durante toda la mañana con el Instituto Nacional de Estadística. Y se va a hacer el primer censo de la diversidad sexual.

Y están trabajando en las mesas de trabajo preparando las preguntas. Alguien te puede decir, hoy no tenemos nada que celebrar. Hoy vamos a tener, en el caso del INE, el primer censo latinoamericano. De hecho, es latinoamericano. En la reunión había un representante del Banco Interamericano de Desarrollo. Porque querían replicar esta experiencia en otros países. El primer censo es sobre diversidad sexual. Y las personas que hemos trabajado con datos estadísticos, sabemos que con las estadísticas se sustenta la política pública.

Entrevistador: En cuanto a eso, por ejemplo, bueno, ustedes que trabajan ya con estadísticas dentro del MOVILH, me imagino que les llegan las denuncias. ¿Cómo ves tú que ha ido cambiando en este sentido el tema de la discriminación? ¿Seguimos todavía con una gran deuda dentro de lo que hay que mejorar?

O.R: Siempre. Y la discriminación, sí. Siempre, mira, las leyes se demoran mucho en salir y a veces cuando salen ya están obsoletas. Como la ley Samudio. La ley Samudio ingresó al Congreso en el año 2005. Y recién salió en el 2012. Y ya cuando salió dijimos, no, a esta cuestión hay que arreglarla de nuevo, porque ya la sociedad había cambiado. Entonces no se adecuaba a los objetivos principales, a lo original. Y lo mismo con todas las leyes. La ley de

identidad de género no contempla desde ningún punto de vista a los menores de 14 años. Entonces hay la intervención a los niños. Y eso es algo que se ha pedido que se solucione, pero hay muchas cosas que están fuera de nuestras manos. Nosotros no manejamos la agenda del Congreso, lo cual es con un poder autónomo.

Entrevistador: Y con respecto a esto que mencionaste recién de la agenda de identidad de género, que últimamente está súper en la palestra, ¿cierto? Con este tema del documental que hubo, ¿cierto? Del reemplazo hormonal. ¿Qué piensas con respecto a esta, de alguna manera, contra respuesta a lo que se ha hecho hasta ahora? Como de decir, no sé, se quieren meter con nuestros hijos. De alguna forma yo lo veo así, como una oleada, un poco, como una respuesta neoconservadora a todo lo que se ha llegado hasta ahora. Como de decir, como que ya se pasaron, una cosa así siento yo. ¿Qué piensas en ese sentido con esta respuesta que quizás no hay marchas en contra de la comunidad LGBT? Pero si hay como una presión quizás un tanto etérea, pero que uno igual la siente. Como de que hay gente que está de alguna manera disgustada con esto, y está esperando quizás que llegue un personero que le ponga nombre o que se ponga como en representación de estas ideas contrarias, digamos, a la comunidad para poder sacarla a la luz, pero que están como ahí. Al menos a mí me da esa impresión. ¿Qué piensan ustedes?

O.R: La gente que está en contra de la igualdad de derechos siempre va a estar en contra. Y siempre va a existir. Y mira, Estados Unidos, que supuestamente es uno de los países más adelantados en materia de libertad individual, tiene senda escoba con la discriminación hacia las personas afrodescendientes.

Y que fueron liberadas de la esclavitud hace ¿cuántos? ¿100 años? 150 años y todavía siguen teniendo problemas. ¿Por qué? No es un problema de la ley. Las leyes en Estados Unidos contra la discriminación son súper brutales. **Es un tema de idiosincrasia cultural. Y eso se puede tomar cientos de años para cambiarlo. Acá la gente que está en contra va a estar siempre en contra. Siempre.** Nunca te va a encontrar la razón. Y va a buscar cualquier argumento para saltar diciendo bien, que yo tenía razón con esto.

El tema de las hormonizaciones de los niños, eso también fue un aprovechamiento de un mal entendimiento del informe CAS. El informe CAS en ningún momento decía que no había que poner hormonas. ¿Ya? Y acá se entendió como que el informe CAS había paralizado el tema.

El Servicio de Salud Británico lo que hizo fue revisar las metodologías, medicamentos y todo eso. Pero en ningún momento dijeron no, no vamos a dar más hormonas. Porque hay situaciones en que los especialistas de salud, los psiquiatras, los psicólogos, los endocrinólogos, estoy hablando profesionales de la salud, dicen, oye, sabe que este niño que tiene 10 años es evidentemente trans. O sea, no tengo por dónde cuestionarlo. Los papás están de acuerdo. O sea, es lo que queremos que nuestro hijo viva feliz. Entonces, ¿qué te dice el médico? Mire, lo que podemos hacer, porque evidentemente este niño es trans, hay niños que ya muestran su identidad de género desde los 5 años en adelante. ¿Ya? Pero, por ejemplo, ya esperemos un poco, 10 años, 12 años, que este cabro es trans. Y le vaya a decir, no, compadre, tenís que aguantarte todos los malos retos de aquí hasta los 18 años cuando puedas tomar tus decisiones.

¿No? Hay veces que los papás dicen, no, ¿sabes qué más? Démosle. Bloqueemos el desarrollo de fisonomía ya masculina para que no se vea el día de mañana, porque tú no sabes cómo evoluciona la persona si tiene mandíbula ancha, la voz grave y todo. Si se siente mujer, para que también se vea mujer. ¿Ya? Esos son los bloqueadores de hormonas. Ahora, tú le quitas el bloqueador de hormonas y vuelven a salir las hormonas. No es una amputación. ¿Ya? Y ahí es donde se aprovecharon del informe CAS que como que pedía, no que quitaran los bloqueadores de hormonas, sino una revisión. ¿Ya? Y en este país, para los menores de edad, tú no puedes darle ni un paracetamol, sin una autorización de los padres. El médico no te puede obligar a nada.

Lo que pasa es que hay otro elemento que se llama el bien superior del niño. ¿Ya? Si un papá le pega al cabro chico constantemente, el bien superior del niño es protegerlo. Ya sea el estado, se lo quita. Y nadie cuestiona eso. ¿Ya? Oye, el papá le está sacando la contumelia al cabro chico todos los días, patada en el piso. Y va al estado y se lo quita. Y se lo lleva al

Sename, o como se llame ahora, ¿verdad? ¿Por qué? Porque le está haciendo un daño. ¿Qué pasa si en otros niños... Ay, ahí nadie te alega con mi hijo no te metas. Pero hay otros niños que son trans, que todos los profesionales de la salud le han dicho a los papás, oiga, respete al cabro chico o la cabra chica, acompáñelo, no le dé la contra, no le pegue, porque se siente del otro sexo. Y ahí tú, cuando los papás no hacen caso, lo que están haciendo es vulnerar los derechos al niño o a la niña. No hay agresión física a lo mejor, pero hay agresión psicológica. Entonces también hay casos extremos, porque esto solo funciona en casos extremos.

El tribunal puede quitarle la tuición a los padres y entregársela a la abuela o al tío que sea. Entonces, como te decía, cuando una persona está en contra, va a buscar cualquier argumento para estar en contra. Yo cuando vi el reportaje de TVN, por ejemplo, hablaban con un padre, el que decía, no, es que mi hijo ya no lo puedo ver, y qué sé yo, que se siente niña, yo no puedo percibir eso, porque es mi hijo.

La pregunta es, bueno, es un derecho del padre, un derecho del cabro chico, tener identidad de género. Entonces, fue mal intencionado el reportaje, y de hecho nos contaron, al final lo dijeron, lo mencionaron, que a ese papá le habían quitado la tuición del cabro por violencia intrafamiliar, y él se estaba aprovechando para posicionar o para presentar otra situación que no tenía nada que ver con el hecho por el cual lo habían alejado de su hijo. Era porque él le sacaba la mugre.

Entonces, fue súper manoseado lo que fueron las entrevistas. Y fíjate, siempre en las entrevistas hablan del derecho del padre a criar al hijo, y dicen eso. Ah, o sea, la identidad de género se enseña. Bueno, entonces, no entiendo por qué sacan eso a colación. Entonces, mucha gente ignorante y se aprovecha de estas situaciones de coyuntura para salir a la palestra y aparecer y dejar la escoba y después se desaparecen, entonces no se hacen cargo de las cosas que hacen. En ese sentido, no habría quizás alguna especie de miedo de que se pudiera retroceder.

Entrevistador: Quizás, por ejemplo, no sé si está al tanto de lo que pasó, creo que fue en Florida, que... Bueno, en Estados Unidos no recuerdo bien cuál era el Estado, pero que estaba... Era legal el matrimonio gay y se revirtió legalmente.

O.R: Es que en Estados Unidos el matrimonio es legal, el matrimonio gay, de manera federal. Todo el país. Ya no es estatal. Entonces, era lo mismo que lo revierte el Estado de Florida. Sigue manejándose la ley nacional. Es distinta los tipos de legislación, así que... La verdad que no me enteré de eso y yo creo que no me enteré porque la verdad que da lo mismo, porque hay una ley federal.

Entrevistador: Pero, por ejemplo, en el caso de Chile, ¿no hay algún miedo o alguna especie, quizás, claro, de que se pueda retroceder en los derechos que se han conseguido al final?

O.R: No, la verdad que no, no hay miedo en eso. ¿Por qué? Porque si, por ejemplo, se anularan los matrimonios de personas del mismo sexo, llega mañana un gallo ultra, ¿sabes?, y anula el matrimonio igualitario, genera un problema jurídico el sistema.

Genera un problema para la gerencia, genera un problema de adopción o de filiación de los niños, genera un problema económico para el país. Y mucha gente demandaría al Estado por el daño que le hizo, porque tú puedes, porque aquí hay poderes independientes, tú puedes demandar al Estado en los tribunales y que te paguen una indemnización. Entonces hay muchas consecuencias de quitar una ley.

Lo que pasa es que es fácil gritar para la galería, pero cuando asumen el cargo de poder dices, ya, ¿sabes qué? No, yo no me meto ahí, era para ganar votos, como Kast, Kast lo hace para ganar votos. Claro, como para, de alguna manera, encantar a esta parte de la población que, de alguna manera, se ve... A su voto nicho, con su voto nicho, con su voto nicho la derecha es dura, y la derecha es dura, nunca va a votar por otro candidato que no sea de derecha dura. Entonces, más aleona para que se sumen a su campaña, pero **el abogado, José Antonio Kast, no es tonto, ya, él sabe que no puede hacerlo, pero lo dice de la boca para afuera. Una cosa es decirlo y otra es hacerlo.**

Oye, te tengo que dejar porque ya partió mi otra reunión.

Entrevistador: Sí, perfecto. Bueno, me has respondido todo, así que, en realidad, estoy bastante contenta con la entrevista que me pudiste dar. Realmente, muchas gracias. Y, bueno, te voy a estar mandando ahí por WhatsApp el documento que lo puedes firmar y me lo reenvías. Ya, así que, de verdad, muchísimas gracias y hasta luego.

O.R: Oye, mandale, mandale mucho saludo a Rocha.

Entrevistador: Sí, yo le voy a decir, bueno, me dijo también que le mandara saludo.

O.R: Bueno, Ya, gracias, mándale de vuelta. Oye, ya, nos vemos. Chao, gracias.

Entrevista n°2

Entrevistado: P.M

Descripción: Miembro fundador de Fundación Iguales.

Fecha: 01 de octubre de 2024.

Entrevistador: ¿Cuál es el carácter que para usted tiene la marcha del orgullo LGBTQ+, es más de celebración o de protesta?

P.M: Yo creo que esta historia del movimiento de diversidad sexual lleva más dolor que glorias, claramente. Entonces, en ese día nosotros celebramos lo que se logró hasta ahora, pero conociendo el dolor, la pérdida, la muerte, las matanzas. O sea, yo no puedo dejar nunca de pensar ahí, no sé, en los chiquillos que han muerto, en las chiquillas que han muerto, todo.

Yo lo llevo en mi corazón y en el presente, pero celebro el avance. Entonces, hay un mix como que, es un poco lo que me pasa con mi curso de Derechos Humanos. Mientras tú no conozcas la memoria reciente y la historia de Chile, tú no puedes pensar en una democracia que construya derechos. Aquí con el movimiento me pasa exactamente lo mismo. O sea, **nosotros no podemos celebrar la nada. Celebramos exactamente lo que se ha conseguido, y eso se ha conseguido con dolores, con dolores y pérdida.** Y la ley de Daniel (ley antidiscriminación) se hizo a partir de la matanza.

Entrevistador: Me comentaba el chico del MOVILH que habían intentado sacar una ley de antidiscriminación, obviamente no igual, pero que se había intentado mucho antes, como en el 2005, y obviamente fue rechazada, y que fue hasta la muerte de Daniel.

P.M: Daniel fue el héroe que permitió que estos diputados y senadores votaran por una ley de protección. Claro, sintieran dentro de su corazón. Ahí uno dice entonces, claro, hay que buscar, porque no avanzamos si no hay leyes de protección. No avanzamos.

Entonces, **la marcha es una marcha en la que tú vas celebrando los logros, buscando la esperanza de las otras cosas que vengan a futuro, pero teniendo los pies en la tierra de que es una historia triste.** Una historia de una minoría, que no es tan minoría, porque a la sociedad le conviene decir que es minoría, pero no es tanto, pero que se visibiliza en un encuentro que es bonito, porque **mira, ahí a la marcha yo encuentro que no hay separación de edades, no hay separación de si eres rico o pobre, todo el mundo va junto, todo el mundo va feliz, los chiquillos que van con todos sus disfraces y arriba esos tacones gigantescos y todo lo demás, todo el mundo les celebra. A mí me gusta mucho.**

Para mí es un día de un movimiento personal en mi corazón, en que no podemos dejar pasar la historia triste, pero al haber sufrido tanto, cada uno de nosotros en su propia vida, por haber sido discriminados, maltratados, etcétera, etcétera, se transforma en ese día en el día de la libertad. Es que ahora yo voy viva caminando por la Alameda con otros de otras generaciones y recordando a los que partieron. Ese es mi lema.

Yo voy a celebrar, voy feliz a celebrar, de verdad, o sea, con pareja, perro, pero todo lo que se te ocurra, banderas y todas las demás cosas, pero sabiendo que hay otros que dieron la vida por esto, por este avance. Entonces, **para mí no es celebración o protesta. Yo celebro, pero protesto en mi corazón por la muerte y por el maltrato y por el sacarte de la sociedad de tantos que quedan.** Y la historia es larga y es dura.

Entrevistador: ¿Y usted cuando va, por ejemplo, a la marcha, en parte de la marcha se suele ubicar?

P.M: Yo me paseo. Recorro todos los lugares. Mira, este año partí feliz porque estaba Iguales junto con el MOVILH, que son mis grandes amigos.

Entrevistador: ¿Usted tiene amigos acá y allá?

P.M: Claro, entonces yo saludo, qué sé yo, porque estaban los dos grupos. Bueno, me encuentro con la chiquilla de, no sé, OTD. Me encuentro, porque yo trabajé mucho, yo tuve

nueve meses en el ministerio sacando un documento que se llama como Orientaciones para el Apoyo de Profesores.

Entrevistador: Es ese que se da como la circular?

P.M: Sí, sí, sí. Entonces, yo para hacer eso, invité a una mesa así grande como la que estamos ahora, a todos los movimientos de diversidad sexual.

Entrevistador: ¿En una misma mesa?

P.M: En una misma mesa. Todos. Entonces, algunos que me siento atrás, que no acá, y yo, bueno, ya estoy vieja, así que tengo poder y los conozco a hartos. Nos sentamos todos y nos ponemos de acuerdo. Pero, además, yo voy a escribir este documento y voy a escribir capítulo uno con MOVILH, capítulo dos con Iguales, capítulo tres con OTD, capítulo... Yo había decidido que cada uno. Y todo el mundo me miraba y, ¿tú crees que se va a poder? Sí se va a poder. Y vamos a hacer con el INDH, con el Colegio de Profesores, vamos a incorporar lo que nunca han podido estar juntos. Si nosotros no demostramos en ese documento que sí podemos estar y que podemos tener diferencias, siempre, siempre, siempre vamos a ir quedando aparte. Y resultó que, entonces, es lindo porque ahora yo transito entre los movimientos porque no pertenezco a ninguno. Ahora. Yo pienso, y no, no porque no quiera pertenecer, sino porque yo tengo la idea que cuando tú cumples una cierta edad, tienes que hacer cambios profundos para dar el paso a otros más jóvenes. A mí no me gusta cuando la gente se queda en el lugar. Por ejemplo, yo fui 20 años directora de carrera.

Y un día dije, ya es suficiente. Ahora tiene que venir una persona mucho más joven, porque si yo no jubilo y no me voy, voy a seguir en este cargo. Entonces tenemos un discurso que no es compatible con la realidad.

Yo creo que la gente joven tiene que tomar. Con los movimientos me pasa lo mismo. Ya está lleno de chicos y chicas jóvenes que son brillantes, maravillosos. Que vienen con una mirada

nueva. Que vienen con una mirada nueva y todo lo demás. Y esta historia de las peleas a antiguas ya no la tienen presente tanto y todo lo demás.

Entrevistador: De hecho, a veces no tienen ni idea. ¿Saben lo que yo sí veo? Por eso yo partí de una premisa de algo que yo veo en mi generación. Que es muy de cómo, vamos a la marcha a carretear, a celebrar, ahí vamos con el camión y bla, bla, bla y celebrar.

Y otros, que es como por ejemplo la visión que hay aquí en el PEDA, de las diversidades que hay aquí, como de no, vamos atrás y vamos con el bloque contra hegemónico. Y no con el MOVILH, el MOVILH es facho y eso.

P.M: Claro, yo creo que en esas cosas hay todavía. Pero ya cada vez son más minorías. Es lo mismo que pasó con el feminismo. ¿Se acuerdan de las marchas que no se permitían hombres, que tenían que ir atrás y todas las demás cosas? Yo creo que tenían un sentido válido en la historia. Pero eso sigue sucediendo. Sí, pues sigue sucediendo, pero cada vez más criticado. En que, o sea, yo creo que hay que ser un bloque feminista grande, pero tú no puedes impedir de hombres que quieran apoyar al movimiento feminista y que vayan atrás. Esa es mi postura. No revuelto, porque esta es nuestra lucha, pero esta lucha sabemos que necesitamos que haya hombres ahí. Que esté toda la sociedad, digamos. Exactamente, entonces, perfecto. Atrás van y sin ningún problema, pero visualmente aquí vamos. Porque, por ejemplo, en la marcha del orgullo, sí tiene esto de que van familias completas. Bueno, eso es una cosa que ha sido bonito y ahí va en lo que es la celebración, claramente. Porque partieron, Fonte, tú me acuerdas, no sé si es un chico o una chica, que fue soy mamá, soy papá, soy sobrino, soy tío, y ahora van otra vez, esta vez viene una familia que eran como 15 con la polera de todo el parentesco completo de lo que había y cada vez más pareja. A mí me parece que en las marchas del orgullo se logró incorporar todo el mundo de la sociedad que quiera ir.

Yo por años fui con mis estudiantes, fueran de la diversidad o no, yo invitaba a todas las chiquillas de la universidad y era bonito, que nos ha encontrado, la profe y todo lo demás. Celebrábamos. Pero en mi clase yo recordaba el motivo de por qué esta marcha no se debe

suprimir. Porque es el orgullo de ser quien soy y que no puedo ser otra persona. Ese es el lema. O sea, uno está en una situación en que no puedes modificar ni cambiar. No es que tú elijas ser esto o lo otro. Es una violencia muy grande que te pidan que lo cambies. Obvio, claro, por supuesto. Entonces, es bonito porque se celebra y esto que vaya a ganar con baile, música, desorden, disfraces, toda esa cosa lo hace como una celebración muy bonita y cada vez va más gente. Yo siento que cada vez es mucha más gente la que va. Impresionante.

Yo todos los años me impresiono. Entonces, yo voy donde tengo amigas que ahora van juntas, que pueden tener sus hijos. O sea, es una tremenda celebración.

No pasaba, no era posible, no había cómo. Y hoy día imagínate, mirarte y encontrarte y muchas académicas, eso me encanta porque antes era sagrado, nadie sabía. Y en la academia y en la docencia hay muchas, muchas mujeres lesbianas. Y hoy día mucho menos miedo y más presente. Eso sí es celebración. Yo creo que nunca debemos alejarnos de la historia del dolor porque celebramos exactamente por eso, porque hemos podido vencer, ¿no? Es como cuando en Estados Unidos se hacían las marchas por los derechos de las personas de color.

Jamás olvidaron las matanzas y todo lo que les había tocado vivir. Yo creo que a nosotros también nos tiene que pasar eso y hacerlo y recordarlo, ¿no? Entonces, vi este año un montón de chiquillas que llevaban fotos de distintas personas que... Don Labriones estuvo hoy día presente por todos lados porque sacaron un libro de la vida de ella y todo lo demás, pero no lo olvidamos, ¿no? Que fue asesinada patás en la calle. También había otras chicas jóvenes y las que las llevaban eran chiquillas jóvenes de distintos lugares, como recordando.

Entonces, es un mix, pero que se vive con alegría porque sí logramos visibilizar, ¿no? Damos la cara. Visibilizar, son palabras súper importantes. Al final, ese es el motivo que cumple la marcha. Y lo que es bonito es que nunca, hasta ahora, y no lo será, es una marcha que no está intervenida por violencia.

Entrevistador: Eso, con respecto a eso, ¿qué piensas, por ejemplo, de que hayan grupos que, por ejemplo, sucedió este año, que atacaron al camión del MOVILH con piedras y

encapuchados? Hablando de, obviamente, muy pocas personas, pero sucedió y no es la primera vez que sucede. ¿Qué se piensa de eso?

P.M:No, yo creo que es malo.O sea, no entiendo los motivos porque uno podría decir muchas cosas del MOVILH, pero el MOVILH es un movimiento que surgió de los espacios más pobres de Chile. Si atacan a Iguales, a lo mejor ya diría, ah, claro, son todos los pitucos y todo lo demás. Pero **yo creo que esas rupturas de ese nivel, lo que le dicen a la sociedad es algo que no es bueno.** No es bueno. Porque yo creo que uno tiene derecho a protestar, pero tiene que tener cuidado cuándo y dónde. Pero ponte tú en las otras marchas que conocemos, cuando se suben los encapuchados y terminan, no solamente los encapuchados, el lumpen y todo lo demás, rompiendo las cosas y que ya lo embarra que, abren las tiendas, roban todo y todo lo demás. En esta marcha eso no sucede. Eso no sucede, sí. Y porque seguramente a ellos no les interesa esto y porque son claramente vistos y lo ven pronto, pero porque hay una marcha de fiesta.

El año pasado había un grupo que hizo un dibujo en la muralla de la Iglesia de San Francisco. Precioso. Era un grupo como de arte y ellas pintaron.Mientras todo el mundo marchaba, ellas pintaban, estaban con sus cosas. Yo creo que no vi una persona que no pasara a felicitarla. Todo el mundo se salía de la marcha y decía, ¡ay, qué lindo, qué artístico! Y volvía y seguía caminando.

La otra cosa que me llama la atención es que la gente para a comer y después sigue y se incorpora. O se detiene, lo que hago yo cuando pasan las chiquillas con estos bailes, los tambores, todo lo demás. A mí me encanta. Yo ahí me quedo todo el rato y después sigue. Pero es como una marcha celebrada en los espacios físicos también. Y después la otra cosa que es bonita es que cuando tú terminas y te vas por los lugares donde hay hot dogs, papas fritas, te encontrás con medio mundo con sus banderas en la tarde. El año pasado estaba así. Y yo dije, ¡qué maravilla! Porque la tarde se lo tomó la diversidad sexual después de la marcha.

Entrevistador: Bueno, a mí también el chico del MOVILH me comentaba que, claro, se da eso de que ese día los comercios venden un montón.

P.M: No, además es bonito porque venden cuántas banderas, cuantas cosas, todo lo que se te pueda ocurrir. De cosas de colores, con los colores de la diversidad, banderas de todo tipo y todas las demás cosas. Y es bonito que ocurra.

Pero... Y todo el mundo lo... Yo siento que... Mira, yo he ido a hartas marchas por distintos motivos. Esta es la que yo siento que hay un... No sé... Hay un corazón preparado para celebrar. Un corazón preparado para celebrar. Porque parte a las dos de la tarde. Esa hora tú almorzás y uno el sábado. Todo el mundo lleva algo para comer. O ahí en el Teatro de la Chile que hay unas cosas que se venden, es bonito porque uno pasa a comerse algo y hay otra gente en la mesa y dice, ¡qué rico! ¡Qué bonito todo esto! ¡Uy, me encantó lo que te pusiste! Sin conocerse. Entra todo el mundo y uno siente que es de nosotros, somos nosotros. Y ese nosotros, esa pluralidad a mí me encanta.

No me importa de qué movimiento es, no me importa lo que piensen ni nada. Siento que es tirarle piedras a un bus o al camión de un... Me da lo mismo de qué movimiento, pero sobre todo de un movimiento que ha luchado duro. O sea... La historia de Rolando seguramente a esos chiquillos no lo saben, pero un militante del Partido Comunista que fue echado por ser gay.

Entrevistador: Y sobre... Bueno, igual las nuevas generaciones no tienen ni idea, no les importa un poco, pero ¿qué hay como ejemplo en lo que se habla en este libro? Que es sobre la división entre el MOVILH histórico, que luego pasa a ser el MOVILH y el MOVILH, que dicen que se rompió el nombre y todo eso.

P.M: Es que yo creo que ahí está lo que te decía, el tema de egos. Y han habido líderes en Chile de los movimientos que han tenido un ego demasiado grande y que quisieron dirigir su movimiento. Y hoy día es el movimiento que se dirige por la maza. O sea, hoy día tú puedes ser presidente, y yo conozco a los presidentes de Iguales. Está María José Cumplido como

coordinadora general. María José jamás va a imponer algo porque es una mujer joven, abogada, titulada hace poco. Tiene otra mirada del colectivo. Los antiguos que fueron esta separación del Movilh y todas esas cosas que además es chistoso porque uno se iba para acá, formaba otro movimiento. Es la cosa antigua de un liderazgo de poder.

Entrevistador: ¿Como un poco partidista?

P.M: Sí, claro. Entonces en el fondo hoy día eso ya nadie lo entiende y nadie le importa. Y de hecho esos viejos como Rolando han hecho un cambio en su quehacer. O sea, diez años antes Rolando jamás habría ido en un camión junto con Iguales, nunca, para nada. Se habría muerto. Y hoy día sí lo hace. Y no lo hace porque él cambió. Es porque los jóvenes del movimiento... Y bueno, dentro del MOVILH también hay personas de izquierda, de derecha... Bueno, en la diversidad sexual es muy importante porque te encuentras con gente de todas las tendencias políticas.

Pero cuando tú te encuentras, yo estoy pensando en una trans que no te la puedo nombrar, académica de derecha total. Que yo he estado millones de veces y nos queremos montones porque nosotros vamos por la lucha de la diversidad y no por nuestros colores políticos. Ahí hay un cambio.

Hay un... como que hay un... Uno se desdobla. O sea, yo para eso no tengo la postura política ni la historia mía. Lo que tengo es abrir nuevos caminos para que las nuevas, en el caso mío, generaciones, docentes o estudiantes o qué se yo, no vivan estar silenciadas toda la vida y viviendo con una amiga tuya cuando es tu pareja. Que es doloroso. Que fue mi vida. Fueron miles de años viviendo con una amiga y yo siempre decía... Bueno, la gente no se da cuenta porque yo tengo una pieza, un dormitorio con cama de dos plazas y duermo ahí con mi amiga.

Eso es triste a la larga, entonces mi lucha... Negar una parte... Por supuesto, claro. Una tontería, ¿no? Entonces yo creo que, en el caso mío, las luchas son por mi libertad. Y como profe me ha tocado miles de veces acompañar hasta el día de hoy chiquillas que son echadas de su casa cuando cuentan y tres de la mañana profe, estoy en la calle, mi mamá me votó por

esto y buscarle dónde acogerla y qué se yo y apoyar hasta el día de hoy entonces es una lucha que continúa en mis clases. Este es el sentido que tiene. Por eso que hago derechos y diversidades porque incorpora el tema de la diversidad sexual en su máxima posible expresión pero por lo menos tenerla presente para que esta nueva generación de profesores sepan cómo escuchar, respetar y valorar a un chico o una chica de la diversidad sexual.

Entrevistador: Profe, y usted en la marcha siempre ha ido?

P.M: Toda mi vida.

Entrevistador: Toda su vida?

P.M: Bueno, desde cuando empezaron, porque después de las marchas son tiempo de posdemocracia después de dictadura. Yo volví el año 82 a Chile, 83.

Entrevistador: Estuvo fuera?

P.M: Yo estuve en el exilio 12 años. Estuve en Europa en general y 4 años en África. Eso fue.

Difícil el tema. Difícil. En Europa cuando llegué no, porque en Europa ya estaba muy avanzado y la diversidad sexual era en el metro, las parejas. Sí, en París muchas veces me tocó ver miles de veces. No, ya llevaba un montón. Pero era también como reconocerse de algo que tú sabías que era diferente, pero que tampoco tenía nombre en esa época en Chile. Entonces los más viejos como Rolando, como yo, muchas veces el ser no tuvo nombre. Solo era como ser diferente, una cosa así. Claro, si yo algo raro tengo distinto. Ahora como que uno, bueno, tiene hartos nombres, cosas más específicas. Además en esa época había todo un tema político, que en el caso mío fue fundamental. Cuando me han preguntado si tenía pareja y todo eso, yo estoy convencida que yo fui absolutamente asexual en todo el tiempo del gobierno de Allende y el compromiso solidario con él y todas las demás cosas.

Yo estuve comprometida al mil por ciento. Entonces, bueno, me tocó vivir lo que me pasó, que estuve detenida en Villa Grimaldi, después estuve un año en la cárcel de mujeres y después 12 años exiliada. Entonces en ese momento no fui mi corazón y mis afectos, no, estuvieron centrados en otro. Después allá, como que me miré y dije, carajo. Y ahí empecé el camino. Entonces también para mí es importante como permitir a que viva chiquilla, la chiquilla de la universidad o qué sé yo. De repente digan, profes, no sé si tengo que decirlo, no sé si me lo estoy diciendo. No tienes que ponerle nombre a nada, vive lo tuyo y punto. O sea, yo soy muy pro bisexual, me gusta. Y no sé por qué tiene que amarrarte algo también, dejarte una libertad, ¿no?

Entrevistador: En esta, usted dice que ya, bueno, toda su vida, todo desde que existen, tampoco es tanto tiempo. 25 años.

P.M: La historia de la primera marcha que fue presión en la plaza de armas y todas esas cosas, yo ahí no participé nunca. Eso fue antes del golpe. Y fue más que una marcha, fue una protesta. Y yo ni supe que existió. La supe después, porque yo estaba en otra. Estaba en los trabajos voluntarios y en otra cuestión. Es que fue algo muy particular que sucedió.

Pero no me consideraba como parte de ahí. En ese momento. Y después, digamos, ya cuando se regresa la democracia, y de hecho **esta foto es de una marcha por los derechos humanos, y que ellos se pusieron al final de la marcha con las caras tapadas y todo, porque tenían miedo de que los reconocieran, porque iban a traerles problemas, obviamente, en esa época.**

Entrevistador: ¿Cómo ha sido el cambio de la marcha, digamos, desde ese momento en el que aparecen públicamente por primera vez, hasta hoy, que es una marcha en la que van miles de personas y familias completas?

P.M: Hoy día es completamente distinto porque es una marcha de la libertad, claramente. O sea, una marcha en la que yo voy por lo que soy. Le guste al resto, o no. No importa nada.

Entonces, no solamente yo. O sea, tú ves ahí, yo me he encontrado con gente que yo ni supe que eran lesbianos gays. No. ¿En serio? ¿Estás acompañando a alguien? No, me estoy acompañando a mí. Muchas veces me ha pasado, porque yo siempre lo he dicho. Yo nunca he callado de lo que yo soy. Desde que volví. Pero era bonito. Entonces, encontrarte, a mí me encanta. Yo me he encontrado con un montón de profes. Es lo más lindo que hay. **Entonces, hoy día, claro, así como tú dices que vivían tapados al final de una marcha de derechos humanos, hoy día la diversidad sexual tiene su propia marcha. Porque exige sus derechos en una sociedad democrática a cara limpia. Y por eso es que es bonito que se llame el orgullo.**

Es lo contrario, ¿no? Antes uno estaba escondido. Acuérdate que se hablaba de salir del closet como algo normal. Como que tu ver en un closet parte de lo que tu vida te corresponde.

O sea... Como que algo que se da por sentado. Hoy día no. Ese closet no existe. Y uno puede estar... Hay gente que no le gusta que se sepa, y yo respeto y valoro eso, no me importa. Pero las personas que quieren tienen la libertad de ir por la Alameda. Para mí, como mujer de izquierda, tiene mucho sentido. Porque me hace pensar en que se abrirán las grandes alamedas por donde marche el hombre, que en ese caso Allende no la puso, pero las mujeres libres. Ese discurso, para mí, el día del orgullo se hace sentido. En que se marche libremente. Y en una marcha que no fue este año, no recuerdo, pero hace como dos años, me llamó mucho la atención porque la persona que estaba a cargo de carabineros era una mujer, una coronela. Muy respetuosa. Y la marcha se cerraba con motos de puras carabineras.

Entrevistador: ¿La marcha del orgullo?

Entrevistado: Sí. Era atrás motos, doce motos, ponte tú, solo carabineras. Entonces era muy, muy bonito, me encantó. Y era como un... No sé, bueno, cada uno la lee como quiera, pero era especial. Había un trato diferente. Y en una marcha también de los derechos también ocurrió lo mismo.

Yo sé que eso ha pasado en las marchas del Día de la Mujer. Sí, el Día de la Mujer, sí. Y esta lo pusieron porque yo creo que no sé, yo creo que Carabineros tampoco tiene una gran

preocupación por estas marchas porque son en general fiestas. Puro baile, canto, celebración. Y muy visual. Muy performático. Mucho. Eso es muy lindo. Y ahí, no sé, de repente estos abuelitos que dicen, mi nieta es lesbiana, la amamos, no sé cuánto ninguno que decía, bueno, o cosas de ese tipo.

Entonces bonito. Yo ponte tú, me encuentro siempre, yo tengo dos hijos con ellos que van con sus amigos y toda su gente. Es lo más choro que hay. Porque ellos también tienen sus amigos que son gays o lesbianas, no sé cuánto, es normal, ¿no? Pero ahí nos encontramos, entonces así como bonito. Es como una cuestión familiar. Uno se encuentra con mucha gente. Yo me encuentro con todo el mundo. Voy como un candidato a algo saludando. Siempre me río.

En mi casa se ríen de mí porque yo llevo muchos años de... No se cuando tú eres activista. Conoces mucha gente porque te llaman para dar testimonios para no sé cuántito. Yo tengo por lo menos una o dos veces por mes algún colegio. Ahora estoy invitado a una universidad para no sé cuántito de octubre para hablar del tema, entonces... Genial. Me gusta. Hacer activismo desde lo académico.

Entrevistador: Bueno, y a mí me gusta el tema y todo pero siento que ya cuando yo ya sea más grande ya no va a ser tema ya. Yo espero que en el futuro no sea un tema que le compete a nadie. Yo hablé con este chico del MOVILH porque él me hablaba decía que el MOVILH nace como un tema igual como me mencionó usted que nace igual, como para el ámbito legislativo, hay que sancionar las leyes.

P.M: Ellos, lo que más que tenían, más que influir en las leyes que se hicieron, eran la defensa de los derechos. Se especializaron en tener abogados especializados muy buenos. Venían y ganaron todos los juicios que han habido de protección.

Eso igual es impresionante. Ahora después en esta cercanía bueno, **Rolando siempre tuvo influencia en hablar con un diputado y todo lo demás lo veo hablando por aquí, por allá**

pero la parte más de derecha no la tenía. Entonces, en el fondo Iguales fue a cumplir ese rol un poco.

Entrevistador: El matrimonio igualitario tenía poquitos años.

P.M: O sea, nada podía más. Acuérdate que el acuerdo de unión civil que fue el primero que fue un gran logro fue un logro a mentiras porque el sentido de eso era la protección de los bienes de las parejas. Claro. Nosotros no queríamos tener una libretita igual que todos los matrimonios tradicionales. Cualquiera gay o lesbiana a la que tú le preguntes o trans que se quieren emparejar va a ser, la respuesta que te van a dar, es porque lo que tenemos queremos que cuando se muera uno de nosotros la otra persona lo herede. Era para protegerlo.

Entrevistador: Y esto de que también cuando uno moría como lo que mostraba en la película de la mujer fantástica que si la familia de la otra persona ignoraba.

P.M: Bueno, y el acuerdo de unión civil fue para eso. Solo que cuando leímos cuando se aprobó el artículo que decía eso fue borrado. Lo sacaron. Entonces se aprobó un acuerdo de unión civil que no servía para nada. Porque el final y el fondo que tenía no estuvo. Y ahí entonces empezó la pelea por el matrimonio igualitario que era se casan con bienes separados etcétera, o en común, etcétera. Los bienes, aunque lo que sea es lo que uno buscaba.

Entrevistador: Lo que cambió es que ya no dice el matrimonio es entre un hombre y una mujer, sino entre dos personas que ...

P.M: Es súper bonito. Yo tengo los dos. El acuerdo de unión civil y el matrimonio igualitario.

Entrevistador: Qué bonito.

Entrevista n°3

Entrevistado: N.U

Descripción: director de MUMS

Fecha: 09 de octubre de 2024.

N.U: Quiero ser bien justo para lo que voy a decir, porque en rigor, el primer movimiento LGBT que tiene un carácter político son las “Ayuquelen” que es una organización lésbica.

Entrevistador: ¿Primero que el MOVILH?

N.U: Primero que el MOVILH, claro, porque nacieron en dictadura, de hecho. Claro, en los últimos años de la dictadura, pero fueron básicamente... Es que es interesante cómo la dictadura... Esto es un análisis que hago yo, no es necesariamente una cosa real. Pero es interesante cómo las mujeres fueron muy baluartes de la oposición política en dictadura. Y en ese sentido, los grupos lésbicos fueron los primeros en salir, efectivamente, a la calle. Así que en rigor, en rigor, el primer grupo político LGBT son las “Ayuquelen”. Pero la verdad es que el MUMS tiene esta variable de ser un grupo que se reconoce político. Y no le teme a eso. Y hay otros grupos que son LGBTIQA+, que son más grandes, efectivamente.

Pero que no necesariamente se sienten en comodidad por eso de tener cercanías políticas.

Otro: No, porque a mí me interesa la intercepción del MOVILH y el cuo entre los neutrales.

Entrevistador: Es su función también, en alguna medida, y su intención.

N.U: Igual, **cuando uno está más inserto en esto, entiende que la neutralidad en realidad es una utopía. Pero sí, se intentan plantear como más neutrales.** Aquí hay más (muestra fotos de archivo).

Entrevistador: Sí, esa es de la... Sí, estoy separando. Esta es la de la marcha del 94 y esta es la de la primera aparición pública del MOVILH. Estas, ¿Se las mostramos a las chiquillas? Estas les van a interesar mucho. Como pueden ver en esta foto, ¿no sé si habrán visto esta

foto antes?, pero esta es una marcha que se hizo por los derechos humanos. ¿Esto fue post dictadura?

N.U: Sí

C cuando sale el informe, ¿cuál fue el primer informe?

N.U: El Rettig.

Entrevistador: Cuando sale este informe, ¿cierto? Al final de la marcha, al último, personas del MOVILH, de la diversidad sexual, deciden también ponerse literalmente a la cola de la marcha, en el último puesto, también para reivindicar que sus derechos también son dignos de derechos humanos. Entonces ellos se ponen al final de la marcha y con el rostro cubierto algunos, como se puede ver ahí, porque en esa época, ser homosexual, digamos, vivir abiertamente tu sexualidad era...

N.U: Bueno, la sodomía era castigada en Chile hasta el año 99.

Entrevistador: Eso también era ilegal de hecho. Y también socialmente era muy castigado. Muy tabú también.

N.U: Muy tabú, no se hablaba de eso. O si se hablaba, se hablaba desde la mofa, por ejemplo. Bueno, en los titulares, por ejemplo, de los 50 hacia adelante, yo diría que incluso los 80, cuando encontraban gestos clandestinos, exponían a las personas directamente. Y las exponían con nombre, apellido, dónde trabajaban, su vida se acababa.

Otro: Entonces este, por lo que recuerdo, se fundó en 1992?

N.U: El Movilh. El Movilh se funda en el año 91. Luego, **hacia el 93 más o menos, existe una separación, 93-94, existe una separación entre los miembros históricos del Movilh con otras personas. Esto en relación a cuáles serían eventualmente las temáticas claves para el mundo LGBTIQA+. En realidad en ese momento se hablaba solamente de LGBT, no más. Y claro, en ese momento, por ejemplo, solo por poner un ejemplo, la presencia, por ejemplo, del VIH como problemática a estas personas que se separaron del movilh les parecía muy importante.** Sin embargo había también, hay que entender que

el VIH, no se hablaba del VIH en ese momento, se hablaba de SIDA directamente. Y era una suerte de estigma también. Era una cuestión de mucho temor, de temor social, quiero decir porque tampoco había tanta información. En Chile la crisis del VIH es durante los 90. Y claro, ahí hay un ámbito a considerar, porque históricamente, e incluso hasta el día de hoy, la población de hombres homosexuales, cis homosexuales, es la gran población verdadera donde está presente el VIH. Y por otra parte también tenía más cercanías con, por ejemplo, con la población trans, que fue otra cosa que también en ese momento pasó. Y para terminar esa historia, más o menos el año 97 con la organización, ¿Cómo se llama? ¿La Lambda? No se si lo dije.

Entrevistador: ¿Qué cosa?

N.U: ¿Cómo se llama la organización Lambda? Es que no me acuerdo. Pero era algo Lambda. Pero era otra organización, también de carácter LGBT. Se unen a los separados del móvilh y crean el MUMS, hacia el año 96-97. Pero, eso es lo que le contaba a usted, **el MUMS se queda con la personalidad jurídica. Entonces, el MUMS sigue teniendo la misma personalidad jurídica con la que nace el Móvilh, que es el centro de estudios de la sexualidad. Y ahí lo tenemos hasta el día de hoy de hecho.**

Entrevistador: Ahí hay una pequeña fotito, como una foto de una ficha de una convocatoria. Aquí hay miembros bien interesantes del Móvilh histórico. Creo que son las primeras páginas. Aquí, por ejemplo, está Luis Gutiérrez, que fue líder sindicalista. Y, de hecho, la CUT tiene un apartado que es de trabajadores y trabajadoras LGBT. Se llama Sindicato Luis Gutiérrez. Y era profe de Historia. Y ahí, por ejemplo, falleció ya, ahí por ejemplo está el Carlos Sánchez, que está dando una foto. Creo que está acá. Este es el Carlos Sánchez. Que también fue un dirigente histórico del MUMS. El vive todavía.

Otro: ¿Y entonces él fue como de los que empezó el MUMS?

N.U: Sí. Yo diría que las cuatro personas que son más visibles serían el Carlos Sánchez, esta persona, Luis Gutiérrez, que está ahí, Marcos Ruiz, que probablemente lo conoces Y el Rolando Jimenez. Esos serian como...

Entrevistador: Los cuatro fundadores.

N.U: No es que fueran pocas personas las LGBT, sino que eran muy pocas las visibles. Es que ni siquiera se hablaba de activismo en ese momento.

Entrevistador: Ahí está Pedro Lemebel. Por eso también es que se valora tanto, al menos yo lo veo desde la nueva generación, esos primeros pasos, porque fueron de mucha valentía igual. De algo que ahora nosotros ni siquiera nos podemos imaginar lo que era realmente.

N.U; Efectivamente. Esta gente, como les digo, ha seguido ligada además a distintas causas. El Carlos Sánchez actualmente trabaja en una organización que es sobre memoria, memoria de la dictadura, por ejemplo, el Marcos Ruiz trabaja en su propia organización que se llama Fundación Sabia, que también es sobre VIH, el Rolando Jiménez que sigue en el Movilh. También tenemos un histórico que está acá en el MUMS todavía, el Fernando Muñoz. (miran fotos de archivo) mmm una credencial, porque en esos momentos el MUMS también pedía hasta autorizaciones.

Entrevistador: ¿Y en qué momento deja de pedir las autorizaciones? ¿Cómo deja de involucrarse en...?

N.U: Yo creo que después de la... ¿cómo en los 2000? ¿Qué quise decir?

Entrevistador: Bueno, igual llega como en el 2011.

N.U: Más o menos, sí. En esos momentos, por ejemplo, a inicios de los 90, la verdad es que, por ejemplo, se planteaban (los movimientos) desde una cierta neutralidad, de lo mismo que estábamos hablando antes, porque se consideraba, al final del día, que de esa manera se iba a ganar más favores políticos. Pero, por ejemplo, en ese momento el MUMS estaba muy conectado, por ejemplo, con la izquierda. De hecho, algunas personas fundadoras del MUMS originalmente eran militantes del Partido Comunista y se separaron precisamente porque el partido no entregaba herramientas para la visibilidad. Y ahí es donde surge la figura también de la Gladys Marín, que ella sí mostraba cercanía, simpatía, entendía los potenciales, entonces nosotros tenemos una activista que llegó al MUMS precisamente de la mano de la Gladys Marín, que es la Tatiana Rojas, aparece por aquí en algunas fotos, todavía está en el MUMS.

Entrevistador: Una histórica.

N.U: O sea, llega ella con la Gladys Marín, y ahí el Carlos Sánchez como que la toma en su alero y la transforma en una suerte como de dirigente local. Eso por una parte, por distintas visiones políticas. **Digamos que en la crítica de la posdictadura en relación a cómo posicionarse, el MUMS tomó una vereda, que es efectivamente posicionarse desde la izquierda.** Por ejemplo, ustedes lo pueden ver, en la página del MUMS aparece. Con perspectiva de clase, con antineoliberal, con carácter ecologista, por ejemplo, entre otras cosas. Entonces, que eran además cosas muy de los noventa.

Entrevistador: Cómo de esta idea, perdón, como de los nuevos movimientos sociales.

N.U: Exacto, exactamente. Y eso por una parte, por las visiones políticas. Luego hay, bueno, hay conflictos internos. **Si hay algo que nos caracteriza a los movimientos LGBT es que son de un ego bien elevado.**

Entrevistador: Algo así me mencionaba la profe Pilar, ¿no se si la conoces? Ella me dijo, bueno, ella es de otra generación, es una profesora de la universidad que es mayor, tendrá unos 75 años y ella se ha dedicado a ser activista toda su vida. Me decía que ella cree que realmente las divisiones son por egos.

N.U: Exacto, sí.

Entrevistador: Más que por otra cosa, quizás, política.

N.U: Yo también creo que sí. Hay unos egos que son bien impactantes. Y, claro, por ejemplo, hay cuestiones políticas como la representación de Rolando en la ILGA. No sé si la conoces. La ILGA es como la ONU, pero LGBT. Entonces, la representación de Rolando en la ILGA, despertó hartos, ¿cómo decirlo? **Digamos que muchas personas dentro del MOVILH histórico no se sintieron representadas por Rolando.**

Entrevistador: En el tema del VIH, SIDA y todo este tema. O sea, son las temáticas coloquiales del tema. Y que claro, él fue como en representación de los gays de Chile y que a esa gente como que no le gustó.

N.U: Exactamente. No se sintió representado por él y sus...

Entrevistador: Y que de alguna manera igual eso como que aceleró el proceso de separación justamente del movimiento.

N.U: Y dicho sea de paso, había otros grupos descolgados. O sea, no descolgados, sino que no seguían derechamente al movilh. **Porque no estaban de acuerdo con esta, digamos, tibieza política.** Entonces, cuando se separaron estas personas, se unieron entonces a los otros grupos.

Otro: O sea, como lo que sucede en la actualidad. Como en las marchas que siempre sacan la misma división de Móvilh.

N.U: Exacto. Más o menos.

Entrevistador: Oye, ¿ustedes chiquillos van a las marchas?

Otro: Sí, pues sí.

Entrevistador: ¿No todos? Tú sí. ¿Y vas así como ahora de último o siempre allí?

Otro: No, yo empecé cuando salí del clóset como en el 2018. Ahí empecé y después empecé también a ser activista por los derechos de los animales. Ahí también empecé en el 2021. Fue como cuando se levantó un poco la pandemia. Pero sí, activé bastante como en el periodo de la pandemia. Porque ahí ya como que me quedó clara mi identidad de género. Entonces, bueno, ahí empecé a entrar más. Y ya con mi opinión respecto a lo mismo. Por ejemplo, yo con el MOVILH nunca me volví a sentir cercana. Siempre fui como activista como, no sé, como Gala?.

N.U: La Gala Andrómeda, fue estudiante mía también.

Otro: (risas) sí, bueno, me voy más por ese lado. Cuando, no sé, ponen el bloque contra hegemónico y por ahí.

Entrevistador: ¿Y por qué te sientes representado por el bloque contra hegemónico?

Otro: O sea, yo creo que es en base a lo mismo del por qué no me representa el MOVILH. Como dije, ya, voy a ver otras perspectivas. Voy a ver qué es lo que plantean. Y si es que me identifico y si es lo que más me acomoda. Ese con el bloque, yo creo que es lo mismo del MOVILH.

Entrevistador: ¿Y esa no representación con el móvilh a qué se debe?

Otro: Porque en el mismo momento en que empecé como a... Dije, esto es muy neutral. Aparte no me gustaba que estaba todo muy enfocado como en el hombre cisgay. Y yo creo que esa fue cómo la razón principal.

Entrevistador: Sí. Yo también, algo he notado es que las personas trans o no binarias suelen no sentirse representadas con el MOVILH por eso. A pesar de que, al menos la persona que yo entrevisté me decía que sí, que ellos incluyen a todos, que están todos incluidos y tienen parte. Y activistas también que son trans, no binarias, etc. Pero me da la impresión, aún así, que esta parte del colectivo como que no se siente representada por el MOVILH. A pesar de que el MOVILH si quiere... ¿Me lo puedo mandar (foto digital) con eso?

N.U: Sí, por supuesto. Voy a guardarlo para mandárselo.

Otro: Sí, yo creo que también pueden ser como dos casos aislados. Y quizás si es que han, no sé, comunicado, por ejemplo, el caso de Estefano, que el MOVILH en ningún momento mencionó nada. Pero si bien lo tomó, creo que lo tomó OTD el caso.

N.U: Es que es un caso bien complicado. Súper complicado. Pero... Pero sí, de acuerdo. Creo que el MOVILH no se pronunció mucho sobre el caso Estefano. Creo que nada.

Otro: Nada, por eso. En situaciones así, es como, claro, como si lo empezamos a dividir entre identidades y sexualidades, es como menos representativo el MOVILH.

N.U: Claro.

Entrevistador: Porque, claro, es como lo que yo venía viendo, pero muy así como que me da esa impresión. Pero que tú lo digas así como tal, para que te dan... Eso es (risas).

N.U: Eh, no sé, pregúntenme, qué es lo que necesitan averiguar? Además de eso. O sea, no sé si les quedó clara esa parte.

Otros: Sí, sí.

N.U: Ya perfecto.

Otro: Yo podría preguntar como por la actualidad. ¿Cómo han pasado después de todo ese proceso? ¿Cómo ha sido la actualidad? Con los programas que tienen. O sea, igual hemos

visto. Hemos visto en redes sociales con lo que están hablando. Pero igual, ¿cómo ha sido la actualidad?

N.U: Bueno, estamos en varios frentes. A mí lo que me tiene mal... No, no sé si me tiene mal, pero ha sido un trabajo realmente una locura, es, les digo cuál es nuestro proyecto emblemático en la actualidad, es el estudio de usuarios y usuarias de la ley 21.120. Ese es como nuestro gran proyecto. La ley de identidad de género. Entonces estamos viendo... Nos ganamos un proyecto por el Registro Civil. Para ver efectivamente cómo era el nivel de satisfacción, lo voy a poner así entre comilla. Porque en realidad es un estudio etnográfico descriptivo. Sobre la percepción de usuarios de quienes han hecho cambio de nombre y/o sexo.

Entrevistador: ¿Pero en cuanto al proceso?

N.U: Exactamente. En cuanto al proceso, a la información. No sé. Por ejemplo, elementos como que sí se respeta o no la confidencialidad, por ejemplo. Ese tipo de situaciones. Entonces es un proyecto bien bonito. Porque eventualmente va a tener un impacto. Que es, por ejemplo, la mejora de la norma. Ver cómo la ley entonces se modifica, eventualmente. Ver cómo usuarios y usuarias se sienten a gusto o no dependiendo entonces de cómo se hace el trato. Si se cumplen, por ejemplo, los elementos.

Por ejemplo, les puedo contar cosas off the record. Quizás, pero ahora no. Porque estamos grabando (risas). He, pero ese tipo de cosas. Y un estudio además que tiene un carácter como descentralizado. Entonces también es muy bonito eso, porque no es lo mismo, por ejemplo, ser una persona trans en Santiago, que ser una persona trans en regiones. Entonces también tiene ese cariz.

Porque el registro civil es... Ya sabes, este es como el lema del registro civil. Es el único servicio público que tú seguro vas a usar en tu vida. Puede que no usen ningún otro registro. O sea, ningún otro servicio. Pero el registro civil sí, lo tienen que usar. Por ejemplo. Entonces, ese es nuestro proyecto estrella actual. Y que de hecho ya estamos como en la fase ya de

término de recopilación de datos. Y si quieren, esto para que lo sepan también. El 6 de diciembre vamos a presentar resultados. Sobre esto.

Entrevistador: ¿Aquí?

N.U: En la Diego Portales. Entonces estamos en eso. Usualmente tenemos estudios. Todos los años tenemos estudios acerca de una u otra cosa. Hemos tenido estudios, por ejemplo, de salud mental en pandemia. Tuvimos el estudio de salud sexual en pandemia. El de situación sociolaboral de las personas LGBT. Tuvimos también el estudio... Estoy pensando en los recientes. Tuvimos el estudio también de... Proceso constitucional y personas LGBT. Que también es bien interesante. Y eso, son los que me acuerdo de ahora último. Bueno, en los últimos años. Proceso constitucional parece que hubiese pasado hace tanto tiempo. Y no fue tanto, en realidad. Usualmente tenemos un área de investigación y de estudio. Tenemos el área de... Que seguramente es la más visible. La que habrán visto. Que es el área de... De salud. De la cual tenemos entonces... Testeo rápido y prevención de... ITS y VIH. Qué es lo que estamos haciendo ahora.

Otros: cuando entramos, pensaban que veníamos a hacernos uno.

N.U: Si quieren ser buenos.

Entrevistador: (risas)Yo lo voy a hacer.

N.U: Si quieren, se lo pueden hacer, Sí, 100% gratis.

Entrevistador: Quizá a ustedes no les va a interesar esto. Pero es una ONG.

N.U: Si, una ONG

Entrevistador: Por lo tanto. Los fondos del MUMS?

N.U: El MUMS se financia a través de proyectos. Por eso tenemos usualmente, por ejemplo, estos que son los proyectos de testeo. La investigación. La intervención en derechos humanos. Ese tipo de cosas. Yo soy, por ejemplo... El MUMS es un poco circo pobre.No es que seamos pocos. Porque no somos tan pocos. Pero lo que sí... es que es un grupo de voluntarios. Entonces no... Dependemos de los tiempos que tienen las propias personas. Entonces se hace difícil. Realmente es un poco heroico lo que hacemos. No es que me quiera

creer más por esto. Pero es una realidad. Porque, por ejemplo, nosotros no nos pagan. Yo no recibo un peso por esto.

Entrevistador: Pero me imagino que igual hay alguno que debe recibir un sueldo. Quizás un abogado o algo así. O nadie, nadie?.

N.U: Voy con eso. Por ejemplo, cuando solemos necesitar personas que sean... Por ejemplo, para el testeo. Se suele necesitar personas que sean profesionales de la salud. Entonces, por ejemplo, ahora está Alexis que es voluntario. Pero eventualmente, cuando no hay nadie, tenemos que contratar a alguien. Por ejemplo. Que tenemos personas aliadas también. Que ya tenemos como un... No sé cómo llamarlo, una agenda de personas.

Entrevistador: Catálogo (risas).

N.U: Una agenda de personas. Entonces a esas personas sí se les paga. A las personas que también trabajan en estudios, que son externas al MUMS, también se les paga. Por ejemplo.

Entrevistador: Como los entrevistadores y esas cosas?.

N.U: Investigadores. Por ejemplo, ahora mismo que estamos en este proyecto, nos pedían que las personas que participaran tuvieran como título y cosas así. Es un clásico dentro de los proyectos. Entonces, como nosotros no teníamos ninguna persona trans en esa situación, y nos parecía importante que en el proyecto existieran personas trans también, evidentemente, contactamos a algunas personas. Y ellas, claro, están en esa situación. Para las personas trans es mucho más complejo, por ejemplo, tener posgrados. No es algo tan habitual, al menos en esa generación.

Entrevistador: ¿A qué generación se refiere...?

N.U: Personas sobre 40 años. Entonces, claro. Contactamos personas y no están... Son parte... Son lo que llamamos en el MUMS, son colaboradores del MUMS. Y también se les paga. Por ejemplo. Porque es justo, además, que se les pague.

Entrevistador: Es un trabajo.

N.U: Exacto, es un trabajo. Así que... ¿De dónde estaba hablando, de otra cosa antes, pero se me olvido? Sobre 40, ¿eh? Bueno, no sé.

Otro: Estaba en los proyectos de salud

N.U: como decía. Teníamos un área de psicología que actualmente está media reestructurándose, porque se fue la coordinadora. Entonces, ha sido muy difícil, realmente muy difícil, buscar a alguien que coordine. Nuevamente, cuestión de tiempos, de... no sé. De espacios. Una serie de cosas. Y vamos a tener ahora, recientemente, porque nos ganamos un fondo (risas). Ahí nuevamente lo del fondo. Lo hacemos, ya lo hacemos. Pero de forma muy en la distancia. Hacemos asesoría jurídica. Tenemos un abogado que nos ayuda con eso que también es voluntario. Pero ahora, le vamos a pagar. Y, bueno, el área de Derechos Humanos, que en realidad lo que hace es... Revisar, digamos, la contingencia... La contingencia política, social. Y a partir de eso, entonces, intentar intervenir. Una de las cosas que hacemos, por ejemplo, es que... Intentamos ver lo que ocurre a nivel... Legislativo. Siempre estamos pendientes de lo que pasa, ¿verdad? En el Parlamento. Para ver, entonces, cómo puede... Apoyar o... Posicionarnos en contra de algo. Por ejemplo. Y, no sé. Por ejemplo, el MUMS siempre está muy preocupado de algunas conmemoraciones. Por ejemplo, las del 11 de Septiembre, las del Día del Trabajo. Ese tipo de cosas.

Otro: ¿Como cuántas personas son las que están?

N.U: Yo diría que en el MUMS Santiago deben ser por lo menos unas 40 personas. Por lo menos. Ahora, son un universo bien pululante. Es decir, nunca nos van a ver a las 40 personas juntas. Porqué trabajos, regiones, ¿sabes? Por ejemplo, tenemos dos activistas que se han cambiado de región. Y que viven allá, pero siguen así como intentando activar desde allá. Hay un MUMS que es un MUMS Valparaíso. Y no estoy contando a las 40 personas. Hay un MUMS que es un MUMS Valparaíso. Y que tiene también un universo importante de personas. Pero, si bien es cierto, tenemos la misma personalidad jurídica. Ellos tienen como libertad de acción allá. Entonces, no... Lo que hacemos es que, por ejemplo, postulamos a proyectos bajo la misma personalidad jurídica. Pero, más allá de eso, no tenemos... Nos andamos controlando. Porque, además, creemos que no tenemos que ser tan centralizados. Y hubo un MUMS Bío Bío que ya no existe. Y también está ahí medio tambaleando el MUMS Maule. Así que también hay gente en regiones.

Otros: Se me olvidaba preguntar si era solamente en Santiago o si habrían más.

N.U: Hay otros MUMS, efectivamente. De momento, funcionando, teóricamente está el MUMS Valparaíso y el MUMS Maule.

...

Otros: Entonces, ¿cómo es la diversidad? ¿Por qué se emplean MUMS? ¿Por qué son distintas entidades?

N.U: La verdad es que, como les digo, ellos tienen cierta autonomía. Entonces, no... Tienen esa autonomía, entonces, que les permite posicionarse políticamente sobre una u otra cosa. Por ejemplo, a veces nosotros no podemos, por voluntariado, no podemos ir al congreso. Muchas veces. Entonces, ahí les pedimos, por ejemplo, a un MUMS Valpo que asista por nosotros. Y lo hacen. Pero, más allá de eso, intentamos no intervenir.

A veces colaboramos, por ejemplo, en publicaciones o en posicionamientos. Pero la mayor parte de las veces, muy autónomos.

En MUMS, como es una ONG, tiene que tener un directorio que sea validado año a año para poder seguir postulando a cosas. En la medida en que el directorio es validado, se entiende que la personalidad jurídica puede ser renovada. Año a año nos reunimos, la mayor parte, porque como les digo, nunca son los cuarenta, pero la mayor parte nos reunimos efectivamente... Aquí está la última reunión (muestra imagen digital) Entonces, Álvaro es el director, Álvaro Navarrete es el director, y bajo Álvaro estamos tres, perdón, es el presidente. Álvaro Navarrete es el presidente. Y bajo Álvaro habemos tres personas, que es Fernando Muñoz, Tatiana Rojas y yo, Néstor Urrutia, que somos los directores.

Y luego, bajo entonces la dirección, está lo que se llama la comisión política de MUMS, que son personas encargadas de distintas áreas. Tenemos un área de educación, un área de investigación, una vocería, un área de derechos humanos y un área de salud. Y luego están las personas que son activistas.

Otro: ¿Y cómo funciona el sistema de voluntariado? ¿Usualmente lo ponen como en redes sociales?

N.U: Sí, usualmente lo colocamos como en redes sociales. En realidad, la gente a veces llega a MUMS y dice que quiere hacer algo. Por ejemplo, ahora andaba Pancraccio y llegó Pancraccio recién. Que no se llama Pancraccio (risas). Que llegó un día a hacerse el test y se quedó. Sí, así funcionamos.

Hemos hecho convocatorias y ha llegado gente. Por ejemplo, en esa oleada, a veces han llegado, no sé, 20 personas. Y las recibimos acá y todo bien. Pero cuando van viendo la dinámica del voluntariado, que no es una dinámica sencilla. Porque a uno le piden cosas y, claro, muchas veces, por ejemplo, no le interesa, que está bien. No es ninguna condena. Pero a veces a la gente no le interesa, o no quiere involucrarse. O, por ejemplo, nos pasó una vez que una chica llegó y nos decía, por ejemplo, que nosotros no deberíamos ser políticos. Entonces, como que no deberíamos posicionarnos en nada. Porque sería como que molestaba eso. Y por lo mismo ha decidido salirse. Entonces, en la práctica, uno puede invitar y la gente puede venir, efectivamente. Pero las que se han quedado son las menos. Claro. Porque tampoco es sencillo. El voluntariado toma tiempo. (Busca nuevas imágenes). Estoy intentando buscar las fotos del aniversario. Solo para que vean a Álvaro. Hace tiempo que no celebramos el aniversario y tenemos que celebrar solo el aniversario y que sean como de números más redondos. Porque si no, es mucho el agote. porque como somos voluntarios, imagínense lo que es estar viendo estas otras cosas. Es mucho. Y cuando cumplimos 30 años, estábamos en pandemia, así que no se podía hacer nada. (muestra imagen digital) Esa persona de acá. Ustedes no lo van a ver mucho, de hecho, en las fotos del MUMS. Porque no le gusta mucho aparecer. Pero es la persona que nos ayuda, por ejemplo, con las cuestiones más administrativas. Es, por ejemplo, quien ve las cuestiones en mercado público. Cuando concursamos, es la persona que soluciona problemas de finanzas a veces. Esas áreas más delicadas en las que nadie quiere meterse. Ahi está (risas).

Entrevistador: ¿Quieren preguntar algo más chiquillos?

Otros: No.

Entrevistador: Pero quizás no lo grabo entonces, ya lo vi.

N.U: Sobre recortes de noticias.

Entrevistador: De prensa. Y de ahí es donde imagino que salió, que ahora se ha sabido, este último año, esto de la primera protesta.

N.U: No, no, no. Es más bien desde que nace el MOVILH. Es para visibilizar el propio movimiento. Entonces, por ejemplo, no sé, usted puede encontrar los primeros años, aparece el Carlos, por ejemplo, aparece el Marco. Aparecen los fundadores, digamos.

Entrevistador: Y ahí yo imagino que deben tener un archivo de las marchas Igualoes. Tipo, año tanto.

N.U: Sí, sí.

Entrevistador: Como más espaciado.

N.U: En realidad, casi como le digo, está online.

Entrevistador: ¿Y está dentro de la misma página del MOVILH?

N.U: Sí.

Entrevistador: Ah, lo voy a ver. Bueno, yo como le comentaba, mi investigación va hacia el lado de la marcha y las intenciones ideológicas, políticas que tienen los distintos participantes de la marcha, ¿cierto? En cuanto al, si usted pudiera hablar como en representación del MUMS. El MUMS, ¿en qué parte de la marcha se posiciona normalmente? Entiéndase, delante, en medio, detrás, los lados.

N.U: En los últimos años, lo que pasa es que también ha tenido etapas. Ah. Por ejemplo, no sé, los primeros, o sea, sí, yo diría que **en los últimos años de los 90 y los inicios de los 2000, el MUMS igual tenía carro.** Tenía camiones. Y se posicionaban todos, y la gente hacía llamados, y también hacía una suerte de escenario.

Entrevistador: En sentido con esta, hay, creo que la guarde, la credencial.

N.U: Es como la credencial, justamente. **Y participaba abiertamente, también era el MUMS el que pedía los permisos también.** Porque ya está más institucionalizado que lo haga MOVILH, e Iguales.

Y después con el tiempo, y sobre todo con la falta de recursos, que es una cosa que pesa también, el MUMS fue llegando a la conclusión política que no era necesario tener carro. O sea, originalmente fue una cuestión económica. Pero después entendimos que, políticamente hablando, parece que el carro era una inversión que en realidad no estábamos tan dispuestos a hacer. En el entendido que podríamos hacer otras cosas con ese dinero. **Y que, y bueno, digamos que el ámbito de visibilidad que eventualmente quisiéramos dar no va en esa línea. No va tanto en la línea festiva.** Y ahí contesto otra cosa. Eventualmente sí, reproduciendo las marchas de otras partes del mundo, indudablemente que también tenía ese sentido festivo.

Pero paulatinamente se fue separando también de ese sentido y fue apostando por una mirada más crítica. Así que yo diría que originalmente sí se posicionaban más bien al principio con los carros y hacían que la gente entonces siguiera, tenían banda.

Entrevistador: Y cuando eso era así, no había una especie de disputa por ese espacio hegemónico del frente, digamos, como de llevar la marcha de ustedes con el MOVILH.

N.U: No necesariamente, porque si bien es cierto existe una suerte de distancia política. Hay que pensar que por ejemplo que Rolando y Carlos y Marcos eran personas que se conocían, entonces no eran, no son enemigos. Nosotros por ejemplo tenemos nuestras legítimas distancias con el MOVILH en la actualidad, pero por ejemplo no compartimos mesas. No somos de esas organizaciones que dicen no, no vamos a entrar en ese espacio. O sea, sin ir más lejos, estamos en una mesa que reúne algunas organizaciones de la sociedad civil, LGBT, más partidos políticos. Y por ejemplo en la última reunión se suponía que iba a llegar, pero no llegó, estaba hasta Evópoli. Así que de un tiempo a esta parte de hecho **tenemos la lógica**

de que hay que estar en todos los espacios. Sobre todo porque tenemos mucho temor a lo que va a pasar ahora políticamente hablando.

Entrevistador: Cómo entiéndase, al menos yo lo veo así, como que **hay una especie de oleada neoconservadora. Como de que ya se están pasando de la raya, devolvámonos un poquito.**

N.U: Una cosa así. Y eso está pasando en el mundo, entonces lo vemos como algo que **eventualmente puede ser grave.** Y bueno, yo diría que a partir más o menos de la mitad de los dosmiles probablemente, ya el MUMS ha dejado de tener carros. Y ya ha pasado más bien a tener lienzos.

Entrevistador: Y a posicionarse también en una lógica más de conmemoración, me dicen.

N.U: Sí, en una lógica más de conmemoración. Y bien política además, porque no sé, por ejemplo, Francisco estuvo en el Gay Parade, por ejemplo. Porque en esa lógica del participar, pero también con una visión política, por ejemplo. **Yo diría que el MUMS es el movimiento LGBT de los más antiguos. Que se ha posicionado, por ejemplo, en relación al conflicto palestino-israelí, por ejemplo.** Solo por dar un ejemplo.

Entrevistador: Claro, pero en general podemos decir que el MUMS se posiciona políticamente en otras cosas.

N.U: Exacto.

Entrevistador: ¿No le hace el quite a esto al ocupar de alguna manera la capacidad de mover masa al final para eso?

N.U: Si le soy honesto, el MUMS en realidad no creemos que movemos masa. No es algo que pensemos que efectivamente ocurre. O sea, hoy día, sobre todo con la fragmentación de los grupos LGBT, nosotros tenemos super claro que nos representamos a quienes pertenecemos al MUMS. No representamos a otras personas.

Entrevistador: Al movimiento en general tampoco.

N.U:Bueno, claro. Exacto. Y no pretendemos hacerlo. Porque igual es patudo. Es como patudo de nuestra parte. Por ejemplo, aprovechó Francisco esa instancia, la del Gay Parade, para posicionarse, por ejemplo, en contra de...

Entrevistador: Porque el Gay Parade es de...

N.U: Es del MOVILH, claro.

Entrevistador: Y es una fiesta. Me comentaba el chico esa foto. No sé si me voy a mandar.

N.U: Si, también voy a guardar estas fotos para que pueda mandárselas. O, por ejemplo, nosotros tenemos esta publicación.

Entrevistador: Ya. Cómo nos posicionamos de esta manera.

N.U: Exacto. Y nos parece importante, además, posicionarnos de esa manera.

... Ahora porque estaban los chiquillos del estudio, también.

Entrevistador: Pero igual, en general, porque había otros chicos sentados. Y antes, cuando llegué, ya habían tres. Estaban esperando.

N.U: Es un buen día, entonces. Es un buen día, porque hay días que...

Entrevistador: No viene nadie.

N.U: Y es que... A eso voy. Sobre la representación. Nosotros, por ejemplo, tenemos 17.000 seguidores en Instagram. Que tampoco es tanto si lo comparamos, por ejemplo, con el MOVILH o con Iguales.

Entrevistador: ¿Iguales tiene más seguidores que MOVILH?

N.U: Sí, yo creo que sí. Es que, además, hay más recursos.

Entrevistador: Claro, claro. Hay más recursos. Sí, lo vemos desde los recursos. Bueno, yo hablé con el chico del... Con el chico del MOVILH y me decía que ellos, en realidad, plata no tienen. Y que como son fundaciones, como donaciones... Bueno, el MOVILH tiene el sentido igual, porque es lo que representa, de alguna manera. Si a uno le habla a alguien que no es parte de la comunidad, piensa en... En la comunidad te van a decir, al tiro del MOVILH. Es lo que se ve. Es la imagen, es visible.

N.U: Porque tiene mucha presencia, digámoslo así. Pero, además, el MOVILH funciona en la lógica de la fundación. Entonces, que es otra cosa que también lo hace distinto. Porque,

por ejemplo, la gente que está dentro del MOVILH, también le pagan. La gran cantidad de ellos, al menos del directorio y esas personas, sí reciben recursos.

Entrevistador: Bueno, él me decía que no. Que todo era voluntario. No. Y que el carro era con plata voluntaria, así como...

N.U: Pero, por ejemplo, insisto, los directorios sí viven un poco de eso y no está mal tampoco.

Entrevistador: Claro, pero se pueden permitir algo que no se consigue en todos los casos.

N.U: Y en relación, por ejemplo, al carro, hay aportes. Hay aportes de otras partes, porque la lógica de la fundación permite que haya aportes. Nosotros no.

Entrevistador: ¿Y una ONG no? (recibir donaciones)

N.U: Podríamos. De hecho, nos han ofrecido donaciones. Pero lo que pasa es que ahí uno queda muy comprometido igual.

Entrevistador: Sí, a deber favores.

N.U: No nos gusta tanto eso. Por eso nos deslumamos trabajando.

Entrevistador: Ok. Hay igual como una intención también de transparencia ahí.

N.U: Claro, bueno, sí. De hecho, en la página tenemos todos los proyectos en los que participamos. Así que también hay una transparencia.

Entrevistador: Y, bueno, como volviendo al tema de la posición específica de la marcha. Dicen que inicialmente se posicionaban...

N.U: Yo creo que la delantera, yo creo que sí. Y ahora actualmente, que ahora son ya. No vamos con carro, vamos con lienzo.

Estuvimos, por ejemplo, **en el primer llamado de la marcha contra Hegemónica, estuvimos con ellos. ¿Y eso cuándo fue? Yo creo que en la vuelta debe haber sido como el año 2021.** Cuando estábamos con este lienzo de no estamos todos.

Entrevistador: Esto también, en la marcha contra Hegemónica, el bloque contra Hegemónico, igual es algo relativamente nuevo.

N.U: Sí, es muy reciente.

Entrevistador: Entiéndase... Sí, totalmente. Y también puede ser post-estallido?.

N.U: Justamente.

Entrevistador: Podríamos decir que entonces el estallido marcó un antes y un después también en el mismo movimiento.

N.U: Yo creo que sí. En realidad yo no sé si fue el estallido como tal. Pero sí también responde a una cuestión internacional, diría yo. Reivindicación de otro tipo de movimientos.

Entrevistador: ¿Como un revival de los nuevos movimientos sociales?.

N.U: Algo así. Pero además nosotros en el MUMS, por ejemplo, no hablamos de comunidad. Por ejemplo, es un concepto que nos parece que está un poco en desuso. Porque la idea de la comunidad, por ejemplo, implica cosas como que uno conoce a otros miembros de la comunidad, como que la apoya, como que estamos... no sé. La comunidad como la entiende Anderson, por ejemplo. Todo el mundo está ligado como en un solo, como el nacionalismo. ¿Y movimiento? ¿La idea del movimiento? Sí, pero en relación al movimiento activista.

Pero para terminar la idea... **Nosotros hablamos de la población diversa, o de la población LGBTIQA+. Pero la idea de la comunidad la tenemos un poco en desuso precisamente porque entendemos que hay un fraccionamiento que es lógico que ocurra, que como le digo, responde a necesidades identitarias,** por ejemplo. Solo por poner un ejemplo, los

grupos intersexuales, por ejemplo, a veces ni siquiera se sienten representados por el universo LGBT+.

Entonces está bien también que tengan su propia organización. Y está bien que se separen, por ejemplo, de la marcha. Está bien que se posicionen.

Por ejemplo, a nosotros nos tocó en esta última marcha que... se puso detrás nuestro un lienzo con muy pocas personas que eran sobre paternidades asistidas, si mal no recuerdo. Que claro, nosotros no estamos muy por eso tampoco.

Entrevistador: ¿Esto como del vientre de alquiler?...

N.U:Exacto, exactamente.**No estamos muy por eso, entonces... Ahí no podemos hablar de la idea de la comunidad.** Porque claro, son personas, hombres homosexuales. Pero no estamos muy de acuerdo con lo que pasa con ese universo.

Entrevistador:Y creo que también hay... Yo he visto como gente que dice ya, yo LGB, hasta ahí llego. De ahí para adelante yo no acepto. Y son personas que son gays, son homosexuales, pero que no... Aún así, digamos, no aceptan todas las letras del colectivo.

N.U:Y hay otro universo que también dice, no, a mí no me siento representado ni siquiera por el universo homosexual, por ejemplo. No sé, a nosotros siempre nos llegan, por ejemplo, nos acusan desde redes sociales. Hay influencers que dicen así como, no, yo no soy...

Entrevistador: Como nos acusan, le dicen, miren lo que esta persona dijo (risas). Justamente. Hagan algo.

N.U: Claro, se sorprendería de la cantidad de cosas que nos piden, no sé, voy a contar una infidencia, pero... Por ejemplo, un chico nos pide regularmente que intervengamos para que bajen los precios de los saunas, por ejemplo. (risas) Entonces, claro, uno dice...

Entrevistador: Como el derecho de ir al sauna. Yo me lo pregunté en algún minuto, así como...

Entrevistador: ¿Seriamente?

N.U: Sesudamente, pensaba, quizá esta persona siente que el sauna es un lugar seguro para ella. Entonces, si le sube el precio, lo considera privativo y probablemente no vaya a conocer a otra persona en otro espacio. Entonces, puede ser una necesidad, indudablemente, pero... Cuando uno lo piensa, además, desde la otra vereda, es decir... ¿Qué puede hacer el MUMS, por ejemplo? En realidad no puede hacer mucho. Así que, bueno, eso.

Volviendo a la pregunta. Yo creo que... **En ese año nos posicionamos junto con el Bloque Contra hegemónico. Ese año.**

Y de hecho aportamos en... Nosotros estuvimos en varias reuniones y nos comprometimos con hacer unos... Unos cartelitos como de... Con fotografías de personas que habían sido muertas precisamente por crímenes de odio o situaciones así. Y... Y las repartimos. Y fueron parte, entonces, de algo que usó la gente ese año. (muestra foto) Casi no se nota. Ese soy yo. Pero está ahí. Aquí está. Por ejemplo, ese tipo de cosas.

Entrevistador: Ya. Como también se hizo para la Marcha de los Derechos Humanos.

N.U: Exactamente.

Entrevistador: Con los detenidos desaparecidos.

Entrevistador: Sí, bueno. Eso también que... Que es interesante rescatarlo porque yo he visto que en el... Que es el Bloque Contra el Hegemónico el que suele reivindicar a estas personas. Como darles nombres, andar con sus fotos y esto. Lo que el MOVILH e Iguales no hacen.

N.U: quienes hicieron eso ese año fuimos nosotros. O sea, aquí estábamos haciendo los lienzos. Aquí estábamos recortando. Viendo las fotografías. Eso lo hicimos nosotros. Hicimos como mil. De hecho. Para la gente.

Entrevistador: Y ese... ¿Cuál año fue?

N.U: Esto fue el 2022.

...

N.U: Pero a los otros años nos dimos cuenta que nuestra presencia tampoco era cómoda para el Bloque Contra hegemónico. Y de hecho nos decían que... Yo me acuerdo de esto.

Entrevistador: Es interesante, sí.

N.U: Nos decían que éramos... Que el MUMS nos decían era el... Era parte de la Organización Hegemónica nos decían. Y yo pensaba... oh Supiera la gente lo que hacemos acá. Realmente ser hegemónico (risas). O como somos. Yo pensaba quizás de esa mirada. De cómo somos. Así que... Al final del día... Nos salimos. No porque nos sintiéramos mal. Sino porque pensábamos que... Probablemente había gente que no le gustaba nuestra participación en ese espacio.

Entrevistador: ¿Pero entonces en ese mismo día fue que decidieron salirse?

N.U: No ese día.

Entrevistador: En otra ocasión ya no vamos a ir con ellos. Fue para la otra marcha. Ya.

Entrevistador: Y ahí cuando decían ya... No vamos aquí pero tampoco vamos acá. ¿Dónde vamos?

N.U: Lo que pasa es que ese año. El 2023 no fuimos a la marcha. Porque fue esa situación de las lluvias. No sé si recuerda. De que llovió mucho y la marcha...

Entrevistador: Y la marcha se corrió.

N.U: Sí, se corrió efectivamente. Así que... Se movió de día y nosotros dijimos que no íbamos a participar.

Entrevistador: Sí, sí, recuerdo. Recuerdo que dijeron nosotros no íbamos a participar porque... Porque no nos parecía adecuado. Y también me parece que los otros grupos tampoco participaron. O sea, los de la marcha contra hegemónica.

Entrevistador: Esto fue el año pasado.

N.U: El año pasado. Y este año decidimos que íbamos a ir con otros grupos que eran los más viejos también. Acción Gay. Estuvimos en conversaciones con las amantes. Con... Qué sé yo. OTD, por ejemplo. Así que, eso.

Entrevistador: Eso, si lo pudiéramos poner en la categoría de adelante, atrás, medio, lados. ¿Podría ser como en el medio?

N.U: Yo diría que está en el medio, sí. Pero, pero, tengo que aclarar algo. Bien importante. Me parece súper importante. Actualmente, y sobre todo a partir de la marcha de este año, nos dimos cuenta que la organización por espacios, por bloques, en la marcha, es realmente una utopía. Porque ahora va mucha gente. Realmente mucha gente. Entonces, originalmente pensábamos organizarnos, marchar con la gente. Pero en ese minuto, llegó un momento en donde no avanzábamos, no había nada. O sea, no había organización sobre las otras organizaciones. O sea, no había organización que agrupara a las organizaciones. Eso es lo que yo quería decir. Así que en un minuto dado dijimos, ¿saben qué? Avancemos. Y avanzamos. Y bueno, al final marchamos, por ejemplo. Atrás nuestro se pusieron los de los partidos políticos, por ejemplo. Y el año pasado también ocurrió un percance, que es que el carro del Móvilh se quedó en pana. Así que, de alguna forma también condujimos una parte de la marcha. Fue muy raro. Pero bueno, ahí está. **Yo diría que si nos tuviéramos que posicionar, no vamos al principio. Porque no vamos con el carro. No vamos al final, porque ahí es donde está el bloque contrahegemónico. Así que nos posicionamos más bien al medio.**

Entrevistador: De alguna manera, se me imagina ahora como que toman una labor de tipo separar estos grupos. Eso sí que serían irreconciliables, me imagino.

N.U: No sabría bien si hacemos esa labor de mediación. Yo creo que no.

Entrevistador: O sea, yo no creo que lo hagan con esa intención. Sino que ocurre naturalmente.

N.U: Puede que ocurra, efectivamente.

...

Entrevistador: Claro, no, yo tampoco pensé que fuera intencional, sino que ahora como me lo comentas, dije ¡Oy! Al final terminan pasando eso.

N.U: Sí, probablemente, posiblemente. Igual, también, debo aclarar que, por ejemplo, el PC tiene un área de diversidad. Y esa área se siente bien cómoda, diría yo.

Entrevistador: Con ustedes.

N.U: Sí.

Entrevistador: Sí, de hecho yo, antes de conversar con usted, como la primera persona con la que iba a hacer como este contacto, era de la Jota. Y me dijo, yo participaba en el MUMS y todo, así como te puedo hacer el contacto. O sea, cómo, de ahí. Entonces, igual yo ya cachaba como que... Sí, y como somos antineoliberales, ¿verdad? Es que se posicionan políticamente más allá de apoyamos a las diversidades sexuales, ¿no? Además, tenemos nuestra ideología política.

N.U: Exactamente.

Entrevistador: ¿Qué piensan, desde el MUMS, de estas cosas que pasan, por ejemplo, con el bloque contrahegemónico? Entiéndase, no sé si serán los mismos del bloque, no voy a decir eso, pero, por ejemplo, estas veces que han apedreado el carro del MOVILH. Ese tipo de cosas.

Entrevistado: Por cierto que la violencia nunca es justificable, pensamos. Ya. Es decir, arrojarle piedras a alguien, no... O sea, al menos en estos contextos, digamos, estoy pensando

en cosas como la dictadura, ¿no? Claro. Que probablemente ahí sí es justificable, ¿no? Pero no lo sé. Ahí hay una discrepancia de fuerzas, no es muy importante.

Entrevistador: O quizá... Es que es interesante, porque no es que apedrearán a la policía. Exacto. Sino que apedrean a las mismas personas participando de la marcha. Entonces, eso han solo... O sea, de hecho, en las reuniones que hemos tenido, nos parece que es importante que hagamos una señal de que ojalá no haya violencia. Uno puede discutir y puede manifestarse, por ejemplo, contra, no sé, alguna política del MOVILH, probablemente. De hecho ellos reciben harta crítica. Pero llegar a dañar a alguien físicamente es un paso súper concreto y muy negativo. Uno puede manifestarse, por ejemplo. Uno puede decir, no sé, no estoy de acuerdo, probablemente. En las marchas, por ejemplo, hay un grito que no me acuerdo cómo es, pero algo así como, no somos el MOVILH, no somos Iguales. Y algo de homosexuales, seguramente. Del bloque. O sea, de la gente. Alguna cosa que se ha popularizado, digamos. Algo de los derechos neoliberales. Algo también es, no somos el MÓVILH, no somos Iguales, derechos neoliberales. No queremos derechos neoliberales o algo así. Ya, sí. Pero no estoy seguro. Entonces...

Entrevistador: Es verdad.

N.U: Yo podría decir, sí, que en la marcha lo que se manifiesta es, digamos, una separación. Entre Iguales, MOVILH y “otras”.

Entrevistador: O sea, el “otros” es un poco más ambiguo, quizás.

N.U: Está menos formado, diría yo. No está tan concreto como MOVILH e IGUALES.

Entrevistador: Bueno, además que el MOVILH va con el carro, va con poleras. Va como el que tiene otro tipo de comunicación igual.

N.U: Exactamente. Y yo siento que también corresponde como a un... Posiblemente. Como a un... Como a un entendimiento político, también. Yo creo que tiene que ver con eso. Me parece, por ejemplo, que es algo que distingue a las organizaciones que son más jóvenes. O que tienen otro carácter identitario, probablemente. Que sí tienen conciencia de esta idea política. De que tienen que posicionarse políticamente. Creo. Sí.

Entrevistador: Interesante. Y, por ejemplo, ya. Obviamente, la violencia, me estás diciendo tú. Que tanto tú como el MOVILH no... O sea, el MOVILH. Perdón. El móvilh no la apoya. No está totalmente en contra, obviamente. Pero ¿y qué sucede con otro tipo de protesta?

Porque, por ejemplo, he hablado con gente... Que participan en el bloque contrahegemónico. Y me han dicho como... No, nosotros no queremos hacer nada contra ellos. Pero sí protestar de la forma en la que a nosotros nos gusta. Prender una barricada, por ejemplo. Para dar un ejemplo, sí. O otro tipo de manifestación que no es la que el MOVILH tiene para nada. Y entonces me comentaba que una vez se pusieron adelante. Que querían como hacer una performance. Y que los del MOVILH dijeron como que se fueran, váyanse de aquí.

N.U: Sí. Yo estaba pensando en la misma idea de la performance. Yo recuerdo que ese año que estuvimos con el bloque contrahegemónico. Irene ¿ubica?

Entrevistador: Él es un chico trans.

N.U: Sí. Se subió entonces a donde estaba el general Baquedano. Con una cabeza como de gato. Con un discurso que, de hecho, hicimos más o menos en conjunto entre las organizaciones. Con megáfono en mano. Entonces dijo que nosotros no éramos el MOVILH, por ejemplo. Ni nos interesaba ser como él. Yo creo que ese tipo de idea performativa está del todo bien. Es decir, se posicionan. No violentan. Expresan claramente en términos políticos cómo se sienten representados. Ese tipo de cosas. Me parece que si es performativo, todo bien. Pero claro, cuando la performance se vuelve violenta, probablemente ahí ya no tanto.

Entrevistador: Claro, y ahí la línea entre qué es violento y qué no. Porque claro, entendemos que apalear a gente lo es. Pero ya sea una barricada. Rallar monumentos públicos.

N.U: Ah, como lo que pasa con el móvil. La cápsula de Santa Lucía que cada cierto tiempo es vandalizada. Tiene una cápsula como del tiempo. Como lo del Bicentenario.

Entrevistador: Ah, para que se abra en un día. Está en el Santa Lucía. Y cada cierto tiempo es vandalizada. No, pues es cosa de monedas.

Entrevistador: No, pero yo me imagino a lo que yo he visto. Por ejemplo, lo que tú me cuentas de una performance de ese tipo. Y también, no sé. Por ejemplo, vandalizar algún espacio público. Un rayado. Cosas de ese tipo.

N.U: Un rayado. Si manifiesta algo y en realidad no está haciendo demasiado daño. Claro, uno puede decir que hay gente de más o menos sensibilidad a eso.

Entrevistador: Pero al final es como, veo yo. Que hay como un bloque que dice, nosotros no somos el MOVILH. Y no nos vamos a juntar con ellos por ningún motivo. Y también que el MOVILH, también desde su nacimiento. Entiéndase por cómo se desciende del MOVILH histórico. Tampoco quiere que se le asocie con este tipo de protesta. O con cosas más, quizás.

¿Cómo podría decirlo? Ni siquiera sé cómo definirlo.

N.U: No sé cuál es la idea.

Entrevistador: Como distintas. Literalmente contrahegemónicas. Esa es la palabra. Y en todo ámbito de cosas. No solamente como, no sé, esta idea de soy gay pero no soy cola. Como que al final veo que esas son como las visiones más contrarias.

N.U: Irreconciliables.

Entrevistador: Sí, irreconciliables totalmente. Interesante también cómo efectivamente se ven en la marcha. Se pueden ver. Uno está adelante y el otro está atrás. Y que ustedes estén en el medio es también, claro, quizás sin ustedes quererlo. Pero demuestra que hay como una especie de, cómo servir de. ..

N.U: De contención.

Entrevistador: Claro, de árbitro, por así decirlo.

N.U: Puede ser. Pero insisto, no es intencionado.

Entrevistador: No, me imagino que no. Por eso. Y me imagino que también. Esto, por ejemplo, el del MOVILH me decía. No, nosotros nos ponemos adelante porque obvio. Somos los que llamamos y nosotros nos ponemos adelante. No es como. Me imagino que ellos tampoco tienen una idea como. De intencionalmente ocupar esta posición para. Cómo representar su visión distinta de los otros. O que los que se ponen atrás lo hagan también. Sino que más bien una cosa más como visceral. Puede ser como más de que así nace. Puede ser.

N.U: Puede ser. Yo creo que también tiene que ver con. Con esta necesidad representativa. Con este entenderse como, por ejemplo, los líderes del movimiento. No sé si eso sea tan visceral. Creo que tiene que ver.

Entrevistador: Quieren posicionarse.

N.U: Yo creo que más que venga de la guata. Viene como una cuestión de como de una necesidad de estar muy presente. Entonces, por ejemplo, no se, invento, pero cuando uno ve las noticias de la marcha. Usualmente. A quien se entrevista es al MOVILH. Sí. Y se muestran fotos de ellos también. De esa parte de la marcha. Entonces, por ejemplo. A nosotros nos pasa siempre. Que quienes nos entrevistan. Son medio más pequeños. Y claro. Cuando nos preguntan. Nos sacan hartas fotos. Porque como siempre andamos con lienzos nos sacan hartas fotos. Pero no. No nos preguntan. Esa necesidad de estar presente. En el mundo mediático.

Entrevistador: Es ser como el vocero.

N.U: Exacto. Eso les parece muy importante.

Entrevistador: Ay. Menos mal que me acordé de eso. Que. Me decías tú que. La palabra comunidad. No es. No es correcta. Y que nos han conversado. No es que no sea correcta. Es que prefieren no decirla. Porque tiene una connotación. Que no es adecuada. Para el contexto del. Ya no sé. Como llamarle. Movimiento sexual en Chile. Y lo pregunto porque al final. Estoy escribiendo una investigación. Y quiero escribirla de la manera más acertada posible.

N.U: Yo creo que. En el caso de la tesis. Precisamente. Probablemente la mejor palabra sea movimiento. Porque. Por dos razones. Una porque se entiende. Que se trata de personas organizadas. Y lo segundo. Es porque. Literalmente se está moviendo. Claro. La marcha.

...

Entonces vivieron una vida, por ejemplo, no se inventa, una transfemenina por ejemplo, puede haber vivido su vida sin necesariamente...

Entrevistador: Se acostumbró a vivir de esa manera, claro.

N.U: Y sin necesariamente señalarlo, sin decir así como, hola, soy una persona trans. No, viviendo como una mujer.

Entrevistador: Ah, claro, ya, entonces estás hablando de personas que sí, de alguna manera, han vivido su vida desde el género con el cual se sienten identificadas, pero no poniéndolo como una etiqueta.

N.U: Exactamente.

Entrevistador: Yo también he visto personas mayores, que me da la impresión, nunca lo he preguntado, pero como que socialmente son la, la no sé cuántos, y siempre han sido así entre sus amigos, entre sus conocidos, pero se visten como hombres, por ejemplo, porque han estado toda su vida en ese ir y venir entre lo privado y lo público, que ahora ya no se da, o sea, se está, ahora recién diría yo, separando, o sea, no separando, de alguna manera aunando eso como parte de tu identidad, y que no son cosas separadas, como el día y la noche, como era antes.

Entrevistador: Y en cuanto a las siglas, porque yo hasta ahora lo he estado escribiendo como LGBT+. Eso, profe, como las letras, yo al menos lo estoy escribiendo como LGBT+.

N.U: Está perfecto.

Entrevistador: El más apunta todo el rato. Y lo escribo, obviamente, en un pie de página qué significa.

N.U: O sea, nosotros usualmente cuando hacemos publicaciones decimos LGBTIQ+. Ya. Pero por ejemplo, solo por tener un ejemplo, ahora se le pone ND al final. LGBTIQA, LGBTIQAND+. Sí. Se van agregando las identidades, pero la verdad es que el más está ahí precisamente.

Entrevistador: Para eso, para entender que hay otras identidades quizás no tan nombradas, puede ser. Y bueno, eso, pues profe.

Entrevista n°4

Entrevistado: R.M

Descripción: Participante de bloque contrahegemónico.

Fecha: 15 Octubre de 2024.

Entrevistador: Primero que todo, ¿si puedes presentarte brevemente? .

R.M: Sí, ya. Mi nombre es R.M. Tengo 19 años, estudio psicología, mi identidad de género es no binaria, mis pronombres son masculinos y mi orientación sexual no la tengo como en mi etiqueta tal cual, pero sí me suena mucho la omnisexualidad.

Entrevistador: ¿Cómo, perdón?

R.M: La omnisexualidad.

Entrevistador: Ya. Oye, eso sabéis que nunca lo había escuchado.

R.M: Sí, es como, más que nada que es como tener preferencias respecto a varios géneros, pero excluyendo algunos.

Entrevistador: Ya. En este caso me imagino que sería como, no sé... Hombres.

R.M: Hombres cis básicamente.

Entrevistador: Ya, comprendo, comprendo. Sí, pero igual nunca había escuchado ese término, interesante. Ya. Oye, como te comentaba, esta investigación va enfocada al uso de la marcha en sí. El uso político de este espacio y de las ideas políticas tanto partidistas como también que tengan que ver con el mismo movimiento en sí. ¿Me entiendes? Como las motivaciones que hay en el movimiento. Entonces quisiera partir preguntando, tú cuando vas a la marcha del orgullo que entiendo que participas regularmente de la marcha, ¿en qué posición te ubicas? ¿Delante, atrás, en el medio, a los costados?

R.M: Depende del año en el que vaya, depende con la gente con la que vaya. **Si es que voy más independiente, me voy más con los grupos como tal vez ha comentado sobre el bloque contrahegemónico, todo lo que viene siendo como lo contrario al MOVILH** muchas veces. Ahora, si voy con amigos, generalmente vamos en medio de todo sin representar alguna agrupación en específico. Pero eso generalmente viene siendo bien en medio, nunca voy junto al Movilh.

Entrevistador: Y me dices que cuando has ido solo, ¿has ido en alguna ocasión solo a la marcha?

R.M: Sí, fui una vez solo y las demás, era más chico, entonces me acompañaba mi mamá, pero al final era como compañía. Yo igual sabía para qué lado ir.

Entrevistador: Y en esas veces tú igual decidías ir junto con el bloque contrahegemónico.

R.M: Sí.

Entrevistador: Mira, yo no sé si ponerle una fecha, pero quizás tú me puedas ayudar más. ¿Desde cuándo tú ves que surge este bloque dentro de las marchas?

R.M: No sabría decirlo, pero **la primera vez que yo participé fue en el 2021.**

Entrevistador: ¿Después de la pandemia?

R.M: Claro, fue como levantando la pandemia, sí.

Entrevistador: Oye, igual me comentaste que es como ir en contra del MOVILH un poco, pero ¿por qué tú te ubicas en esta posición dentro de la marcha? ¿Cuál es tu motivación? Tanto cuando vas con el bloque contrahegemónico como cuando no lo has hecho.

R.M: ¿Me podés repetir la pregunta bien, por favor?

Entrevistador: ¿Cuál es tu motivación para ubicarte en ese espacio de la marcha? ¿Por qué tú te ubicas ahí y no en otros lugares?

R.M: Bueno, porque encuentro que muchas veces se espera que parta el MOVILH primero para dar inicio a la marcha. Ha habido años en que no ha sido así, pero se tiende a esperar eso. Y eso significa que **si voy detrás del MOVILH es que estoy apoyando también la organización del MOVILH. Con el cual no estoy de acuerdo porque no cumple con mis creencias, con los valores que tengo, no me representa.** Entonces busco otros carros que la mayor parte puede ser de personas trans. Pueden ser mujeres trans, pueden ser travestis, pero generalmente me voy más para ese lado. Porque **encuentro que por otros lados, como el MOVILH, está muy representado por hombres gays. Aunque actualmente haya mujeres lesbianas, aún así encuentro que no representa realmente la diversidad, las disidencias sexuales, nada.** Eso más que nada, porque no es algo que me represente. **Me voy más hacia el lado que puede ser mucho más de minorías. Como dentro de la misma minoría que es la comunidad actualmente. Entonces me voy más por ese lado. Me encuentro con mayor representatividad y me siento más cómodo.**

Entrevistador: Entiendo. Y cuando participas, por ejemplo, dentro del bloque, esta parte de atrás, las minorías dentro de las minorías, como mencionas. Si pudieras, quizás no hablar por ellos, pero en general. ¿Cuál sería la posición que tú ves ahí? ¿De celebración, de protesta o una distinta?

R.M: **De protesta totalmente. Nada de celebración.** Siempre he visto que van de negro, encapuchados. Siempre tienen como estas intervenciones entre medio. Muchas veces con personas de la comunidad que han sido asesinadas, que gritan justicia por ellas. Y eso, cero celebración al respecto. Igual, recuerdo que cuando estuve en el círculo, también decían que no necesariamente tenía que estar todo el momento de la marcha como protesta. Igual, podemos como, entre comillas, pasarlo bien. **El objetivo principal era eso, hacer ruido y gritar justicia por las personas que ya no estaban.**

Entrevistador: Entonces, tú dices que totalmente la protesta, o sea, cero celebración.

R.M: Claro, a gran resultado sí.

Entrevistador: Tú me mencionas que, bueno, dentro de esa protesta, que también, ya, igual podemos pasarlo bien. Pero, ¿cómo se lleva a cabo esta protesta?

R.M: La mayoría de los momentos son gritos.

Entrevistador: Pero, ¿qué otra cosa hacen? Por ejemplo, no sé, performance, de qué tipo. ¿Cuál es su manera de protestar al final?

R.M: Por ejemplo, yo, a ver, creo que la última vez que fui, hicieron como altares de las personas. Se pusieron velas alrededor, pusieron carteles con información. Y eso, eso es generalmente, eso es lo que yo puedo observar que ha pasado.

Entrevistador: Ya. Oye, y, bueno, estas preguntas no estaban dentro de las que, como las que hago siempre, porque hago como siempre las mismas. Pero igual me gusta profundizar más, por ejemplo, tú me dices ya, vamos, o sea, yo personalmente, en este caso tú. “No me representa el MOVILH”, ¿cierto? Encuentro que siempre ha sido representativo de lo más, el hombre gay, ¿cierto? Y no de toda la comunidad. Y está cierto el bloque contra hegemónico que también representa esto de la protesta y de ser las minorías de las minorías. ¿Tú crees que eventualmente pueda existir una especie de, quizá, no sé, reconciliación? No sé si reconciliación sea la palabra, me imagino que seguirán siendo grupos distintos. Pero algún tipo de diálogo entre uno y otro, ¿crees que exista esa posibilidad?

R.M: Lo veo bien complejo por el tema de historia. Porque se ve desde las raíces, y como ha sido a lo largo de los años, quizás puede que con el tiempo flexibilicen como los casos que toman y las perspectivas que pueden tener. Pero aún así lo veo mucho con que ya va a tener esa imagen en el MOVILH, la cual no van a poder cambiar.

Entrevistador: Claro, como que ya tienen esa imagen de alguna manera de ser un poco como no inclusivos dentro de lo que es. Oye, y con respecto a los casos, por ejemplo, a los últimos casos, porque yo igual he hablado con algunas personas del MOVILH y ellos me comentan que sí, que ellos están súper movidos con los casos que han habido. Sobre todo, casi siempre son personas trans, que son las que todavía sufren bastante discriminación. O también el tema de todo lo que hubo hace poquito del reportaje del informe especial. Que ellos me comentaban que sí, que ellos de hecho interpusieron una denuncia al CNTV. Entonces, ¿qué piensas tú al respecto de eso?

Según ellos me dicen, ellos incluyen todo tipo de diversidades, están abogando también por esa parte, siendo que podríamos decir que si pensáramos solo en gays, lesbianas, como personas cis, digamos que son homosexuales, podríamos decir que hasta el día de hoy sí hay más derechos. Pero en caso de otro tipo de minorías, estamos al debe.

¿Qué piensas tú de lo que ellos me cuentan a mí? Que me dicen que sí, que ellos están en eso, que apoyan y todo el cuento.

R.M: Sí, yo pienso que sí se mueven, pero con lo que hace más ruido y con lo que puede llegar a ser menos complejo. Porque **cuando sucedió, por ejemplo, todo esto del reportaje de TVN, hubo muchísimo ruido al respecto, por muchas agrupaciones que la mayoría son independientes, que llamaban a hacer la denuncia individual. Y luego de ello, después de pasar mucho rato, ahí recién se presentó el MOVILH**, que yo igual comprendo que no pueden dar una respuesta automática. A mi parecer, siempre hablan de los casos que hacen más ruido y que los ponen como menos en riesgo en ciertos casos, como que pueden ser más, no sé si políticos, pero que sí pueden dar a entender cierta inclinación, y que son los casos más neutrales y menos polémicos, como fuertes.

Entrevistador: Comprendo, sí. Tiene todo el sentido del mundo. Y que de hecho ha sido como la línea histórica que ha tenido también.

Por algo, por ejemplo, el primer problema grande que hubo, y cuando se divide el MUMS con el móvilh, ¿te acordás que lo hablamos hoy allá? Fue por el tema del VIH. Esta parte del móvilh, que es como la que quedó, ellos no querían que la lucha del VIH se incluyera dentro de la lucha homosexual. Como que no hablemos de eso, porque nos van a mezclar con la gente que tiene VIH, y nosotros queremos estar aparte de eso. Entonces, en ese sentido, según lo que tú me dices, esta dinámica de exclusión, un poco como de lo que es todavía tan aceptado socialmente, todavía sigue en su forma de interactuar al final con la comunidad. Siguen perpetuando esa práctica y esa dinámica. Sí.

Genial, pues. Creo que me respondiste todo. No sé qué más te podría preguntar sobre la marcha.

Sí. Eso sería como de las preguntas que tenías.

R.M: Y creo que actualmente se desvía cada vez más del por qué se empezaron a hacer. Si está bien que sea bien como carnaval y todo, bacán, no estoy en contra. Pero sí **encuentro que cada vez menos se está gritando por justicia y a tomar las cosas como para seguir avanzando.**

Porque estoy totalmente de acuerdo de mostrar todos los avances y celebrarlos. Pero en ese **encuentro que cada vez son menos las personas que siguen luchando tal cual como activando quizás. Que ahora encuentro que se está mezclando mucho con otro tipo de personas quizás que no están dentro de la lucha tal cual. Entonces creo que ahora se está perdiendo un poco la lucha inicial.**

Entrevistador: ¿Te refieres quizás a personas heterosexuales?

R.M: Claro, dentro de la marcha sí.

Entrevistador: ¿Y eso lo ves como algo no grato?

R.M: No sé si no grato, pero yo creo que sí es que pueden aportar en algo bacán. Cuando hay caleta de mamás heterosexuales que dicen ya abrazo de mamá, bacán. Son instancias que están buenas que estén tal cual. Pero hay veces que es lo mismo que pasa en todas las marchas. **Dicen ya vamos a tomar, vamos a aprovechar para hacer esto. Entonces como que se pierde. Se desvirtúa, digamos.**

Entrevistador: Claro. Sí, bueno ahí por ejemplo en cuanto a eso. Igual los chicos del MOVILH me decían como que eso ha hecho al final como que las personas heterosexuales se unan a la marcha. Las familias enteras, digamos, se unan a la marcha. Que claro, quizás ahora ya no se nota tanto. Pero que en un comienzo sí marcó hartito la diferencia de la opinión pública.

Tanto a la marcha en sí como a la comunidad. Porque empezaron a ver, claro, no solo como a estos gays desviados o personas raras. Sino como a un hijo, a un hermano, a una persona común y corriente, normal que tiene una vida.

Y que va apoyado por esa familia o por algún miembro de su familia o amigos. Que lo respetan y lo apoyan también. Y que hasta el día de hoy yo también he ido a la marcha muchas veces con gente hetero.

Y no andaba en eso. Pero igual al saberlo como que también tiene su lado bueno y su lado malo.

R.M: Claro, sí porque yo creo que es eso finalmente. Si es que se sigue incluyendo en la lucha tal cual. Si es que se van por los mismos objetivos, no añadidos. Igual por ejemplo yo he ido con amigos heteros. Pero que van por lo mismo que uno va. Entonces no le veo el problema a eso tal cual. **Si veo el problema cuando ya se vuelve como ya vamos a carretear en este ambiente que no nos corresponde.**

Entrevistador: Claro, cómo aprovechar que hay una marcha multitudinaria para ir a carretear. Que pasa Tania, sucede. O no sé, hace unos años, no me acuerdo ya cuántos fue.

Pero que sale una imagen así bien polémica del, no me acuerdo el nombre, el Levi. Un chico reality que de gay no tiene nada. Que aparecía ahí en el camión con la bandera y sin polera así como haciendo show digo.

Y nada que ver, al final como apropiándose de un espacio, de una lucha que no es tuya. Sí. Así que sí, en eso estoy totalmente de acuerdo contigo.

También me da mucha lata eso. La utilización, como la literal utilización de algo que no es para eso. Así que eso pues, oye, muchas gracias.

R.M:No recuerdo en qué año fue, pero partieron antes que el móvilh, como al inicio de la marcha.

Entrevistador:Y eso tuvo problemas me imagino, ¿no?

R.M:Sí, sí, porque era como la convocatoria oficial, le hizo el móvilh, entonces no pueden hacer eso.

Entrevistador:Uy, estaría interesante saber eso, no sé si conoces a alguien que sea de esa época o que organice el bloque o algo así?

R.M:No, ya nada.

Entrevistador: Pero estaría interesante, sí. Porque eso de alguna manera igual como que refuta este discurso de, no, aquí somos todos amigos y son todos bienvenidos y la cuestión. Cuando claramente, no, pues nosotros vamos primero. Y si nosotros nos vamos primero, como al final quieres tomar el protagonismo. Como le comentaba el profe, como en las noticias siempre va a aparecer el móvilh.

R.M:Sí. O a lo más saldrá Iguales,pero no van a entrevistar a otros, ni mucho menos al bloque contra el hegemónico jamás en la vida. Entonces, claro, esa es la posición en la que estamos ahora como movimiento.

Entrevistador: Oye, y qué pensás, por ejemplo, de esas rivalidades internas que hay, por así decirlo, rivalidades.

Entrevistado: Yo creo que en todo movimiento siempre van a estar. Y bueno, generalmente es como lo que representa cada agrupación.Como que siempre va a estar y ya, sí, está bien. Como, no, es que todos luchan por lo mismo, hay que unificarse, ya. Igual está bien, entiendo esa parte, pero tampoco es algo que me represente ese pensamiento.Sino que es como, ya **si bien todos estamos luchando por lo mismo, cada uno lucha por su parte entonces. Y a su manera al final.** Sí, porque hay gente que piensa que lo que puede ser más impactante juega todo lo contrario.Que no te van a escuchar por lo mismo, que hay que decir las cosas de buena forma. Y hay otros que dicen que el real cambio no funciona dialogando tal cual. Y hay que hacer por ido. **Entonces sí hay distintas formas de lucha y cada forma lo representa más a uno y al otro. Y es con el mismo objetivo.**

Entrevistador: Ya.Genial. Oye, muchísimas gracias de verdad por ayudarme en esto. De verdad que estaba buscando, necesito, bueno todavía necesito gente que me pueda ayudar.Como a darme esa perspectiva, sobre todo de esa parte de la marcha que no se ve tanto también. Quizás la otra parte más hegemónica es como, está en todos lados al final. Las ruedas de prensa, hay fotos, videos, son en los que se entrevista.Pero esta otra parte, digamos, la otra marcha que también se le llama. Es difícil encontrar información sobre eso. Así que de verdad te agradezco mucho tu tiempo, tu disposición para responderme a estas preguntitas.Y nada, cualquier cosa que necesites de vuelta de mi mano, yo feliz de ayudarte. Ya, muchas gracias. Así que eso por Robin, muchísimas gracias.

Entrevista nº5

Entrevistado: G.P

Descripción: Participante del bloque contrahegemónico

Fecha: 25 de Octubre de 2024.

Entrevistador: Damos por iniciada esta entrevista junto con esta invitada que por favor presentate.

G.P: Mi nombre es G.P

Entrevistador: ya bueno la primera pregunta con la que vamos a empezar es ¿Usted se considera una persona dentro del movimiento lgbt+?

G.P: me gusta más la palabra disidencia que la sigla.

Entrevistador: Ok, ya. Es importante eso también porque eso habla de una posición también. Por ejemplo, hay alguien que te va a decir que pasa, gente que dice, yo no soy LGBT y esas cosas, yo soy gay, soy hombre gay, por darte un ejemplo. Y también el que tú me digas esta palabra también es importante porque de alguna manera igual te posiciona dentro de lo que tú consideras que es tu identidad al fin y al cabo. Bueno, cuando tú vas a la marcha, ¿qué posición te ubicas? ¿Adelante, al medio?

G.P: Al final, al final, al final.

Entrevistador: Ya. Cuando esto sucede, ¿tú vas como persona natural? ¿Vas con alguna agrupación? ¿Te sueles sumar a otra agrupación? ¿Cómo suele ser esto para ti? Para ti

G.P: Las tres veces que he ido como tal a la marcha he sido sola, pero con mi pareja las dos primeras veces y la última fue con otras compas pero nuestra intención era marchar con el bloque pero ¿Cómo explicarlo? **No hay cómo ser parte del bloque como tal** Siempre, o sea,

el bloque puede tirar la fecha, puede decir el lugar, la hora, pero según yo **no se puede saber quiénes dirigen eso como tal. Y uno puede marchar con el bloque, pero no sabría si se puede ser parte del bloque.** Y esa vez, la última marcha a la que fui, fue este año, fuimos con un lienzo y una bandera. Y el lienzo igual era bien anchito, estar como adelante en el bloque al lado del lienzo que habían hecho ellos como bloque pero esa vez ha sido como la vez que estuve más cercana al bloque porque ponte tú la primera vez que fui no pudimos pillarlo porque habían dicho que habían comenzado y que estaban como a tal altura como en el GAM pero llegué al GAM y no estaban y después ya, no sé si caminaba muy rápido, pero me encontré con el MOVILH, entonces dije no, el bloque no puede estar acá y después fui más para atrás y tampoco lo logré pillar y después me enteré que se habían metido para el Parque Almagro y ahí finalizaron la marcha pero llegué, por decirlo, al final porque siempre ahí se divide el bloque de toda la marcha y se va para el Parque Almagro.

Entrevistador: ¿O sea, no llegan al espectáculo final que hay en Los Héroes?

G.P: No llega. No, no llega a Los Héroes.

Entrevistador: ¿Esta organización, que tú dices, hace como una especie de convocatoria?

G.P: Sí, osea **sacan el flyer siempre después del MOVILH y con hora y lugar, pero también es en el caballo, donde está el caballo de Manuel Rodríguez.**

Entrevistador: Claro, del general Baquedano.

G.P: No, el otro caballo, que hay otro caballo, que no es el de Baquedano.

Entrevistador: ¿Cuál?

G.P: El que está más para el parque Bustamante y ahí se juntan igual, tienen su punto de reunión aparte del resto de la marcha.

Entrevistador: Me comentabas también que tú con tus compañeros llevaste un lienzo ¿cuál era la consigna de ese lienzo?

G.P: la consigna del lienzo era contra la heteronormatividad del Estado y el Capital.

Entrevistador: Ya, ahí igual vemos algo que también se relaciona mucho y que es la interseccionalidad dentro del bloque, que yo lo veo muy presente. ¿Qué podrías? no sé si tú me dirás si me equivoco, pero al menos yo veo eso. Que hay una conciencia bastante interseccional de las personas que participan dentro del bloque. A diferencia del resto de la marcha.

G.P: Sí, yo, o sea, yo creo que tiene que ver con lo de la palabra, ponte tú, con disidencia como tal, porque ponte tú, el tema de las siglas, siento que a veces se asocia mucho a una comunidad, y una comunidad que puede estar insertada en la sociedad, pero siento yo que se le ve como una agrupación más. La otra palabra que está revoloteando hoy en día es la palabra queer y la palabra que es bastante nueva, no es tampoco yo la encuentro o sea que esté más en boca la encuentro más nueva.

Entrevistador: Ah ya, como que se está reivindicando un poco, como re-apropiándose.

G.P: Sí, pero siento yo que es como curioso porque la palabra **queer** en Gringolandia o en Europa es como decir o denominarse **marica** o **travesti** que acá se tratan con las siglas pero ya sucede que se ve como muy hegemónico entonces ellos se tratan de ocupar pero a mí me pasa que es una palabra gringa y podríamos ocupar otras palabras para hacer referencia como el mismo término de queer, porque queer significa raro al final, como en el sentido específico de la palabra, y claro, lo reivindica Judith Butler con su teoría queer, con la teoría de lo raro, como para decir, yo me apropio de esto que al final era un insulto. en Latinoamérica, pero igual me gusta que eso sabiendo de donde viene, pero a lo que voy es que ponte tú **verse como disidencia es como igual asumir que existe un sistema normativo que a veces, muchas veces no estamos conscientes de él, como la heteronormatividad, ¿cachai? y de alguna manera esa normatividad no ha sido consensuada, ha sido más impuesta.** Entonces siento yo que asumiendo esa parte, ya como viéndolas por cómo se autodenomina,

siento yo que el MOVILH e Iguales trabajan como con las siglas y se ven como una comunidad y de alguna manera como si no hubiera algo más de raíz que cuestionar, sino que nos pudiéramos como sumergir a la manera estatal y capitalista de reconocernos. Que siento yo que coincide mucho, por ejemplo, **con el marketing que se hace de nosotres, con las publicidades que tiene WOM o Corona.**

Entrevistador: Y ser como gay friendly es cool, es bacán

G.P: Y ponte tú como también se muestra a las personas trans ponte tu en series de Netflix, que ya no es como la ridiculez... porque ponte tú antes se ridiculizaba a las personas trans y se ocupaba como a personas cisgénero haciendo de **personas trans en el mundo de las películas, pero ahora se ocupa a personas trans que han accedido totalmente a sistemas, o sea, a procesos hormonales y a modificaciones quirúrgicas que yo no digo que estén mal, pero igual sigue siendo un tipo de cuerpo hegemónico.** Entonces a lo que voy con esto es que siento yo que **de alguna manera los del MOVILH o Iguales acceden a ver cómo nosotros podemos encajar en el Estado y en el capitalismo como si eso no fuera en sí mismo un problema.** Entonces siento yo que de alguna manera lo quieren resolver con el tema del matrimonio igualitario, o la adopción homoparental, o el carnet no binario, que igual ha quedado tirado, etc. Porque respecto a la crítica que se hace sobre el acceso a las hormonas de niños trans, igual el MOVILH e Iguales han estado ausentes, como en desmentir el tema de que ponte tu se le da hormona a niños de 3 años o cosas así.

Entrevistador: ¿Tú consideras que no han hecho el trabajo necesario de desmentir eso?

G.P: De desmentirlo como tal no, yo siento que no, porque de alguna manera igual les puede saltar la patada porque si lo hacen, ellos igual últimamente se han movido hartos con Evópoli entonces si de alguna manera el MOVILH toma una postura muy a favor de la infancia trans yo creo que ahí perdería el respaldo partidista que está teniendo de ciertos partidos de derecha como Evópoli o partidos como tal, que les permiten las reformas que ellos buscan. Entonces siento yo que esa interseccionalidad entre comillas que tiene el bloque contrahegemónico, yo creo que viene mucho desde la postura de lo que te hablaba, de que se está consciente de que

existe, ponte tú, algo que es la heteronorma y que no lo podemos tocar, pero sí ver cómo repercuten en nosotros como personas y como cuerpos y también cómo el capitalismo y el Estado inciden en cómo se tratan nuestros cuerpos. Entonces yo, ponte tú, hubo igual muchas, creo que dos performances sobre la Emilia Báu y ella aparte de ser una mujer trans o travesti era mapuche. Entonces ahí hay como quizás las personas mapuches ven el género también. Porque lo que decía la mamá de la Emilia Báu no estaba presente ahí pero siempre cuentan lo que decía la mamá de ella. Que en la comunidad donde ella estaba en Panguipulli la respetaban caleta por ser como era, lo veían como, no así como como no sé, como acá en Santiago por decirlo así, que necesitái' como un reconocimiento legal no sé si me explico, en cambio era como un reconocimiento quizás más de facto, de comunidad mapuche, a la familia se le reconocía como tal, así entonces y eso también por eso la interseccionalidad es como muy yo siento que igual es como más ambigua como que algo que no se podría definir como que es ser interseccional, porque aparte la Emilia murió en el tema de recuperar tierras, entonces igual abarca otro tema que es el extractivismo, ponte tú y por ejemplo también otras consignas que tiene el bloque es sobre Zamudio y sobre Nicole.

Entrevistador: Nicole Saavedra?

G.P: Sí, entonces yo creo que la interseccionalidad tendría que ver con que se cuestiona como, yo creo que, o al menos esa es la intención de la raíz, de por qué el género o tener una sexualidad disidente es un problema, o se ve como un problema, más que buscar reformas, ¿cachai? Yo creo que por ahí va.

Entrevistador: En este sentido, si me equivoco tú me corriges, pero entiendo que entonces la visión, digamos, del bloque, como en general, sería que estos otros personajes, ¿cierto?, los más hegemónicos, las organizaciones, intentan a nosotros incluirnos en este sistema capitalista, más que el sistema como que nos reconozca a nosotros. Una cosa así, ¿no?

G.P: Sí, más que abolirlo, porque el bloque igual está más ácrata últimamente, siento yo, y creo que...

Entrevistador: ¿Está más qué?

G.P: Más ácrata, más anarco. Más que antes, o sea, en algún momento lo fue menos yo creo que en algún momento no es tal lo que como tal siento yo porque ponte tú igual he conocido personas colas que ahora están en los cuarenta y tantos iban a la marcha del orgullo y **me decían que siempre pasaba lo mismo, que el MOVILH trata de llevar la batuta adelante y también está el MUMS entre medio pero que atrás no estaba el bloque contrahegemónico como tal pero si quedaban revoloteando varias colas que no estaban de acuerdo con las políticas de asimilación y son marchas como del 2009 hasta el 2014** porque son personas que igual... esto puede ser de antes porque una de las chicas que me contaba esto vio a la hija de perra en el 2005, entonces igual tiene que ser más o menos viejo entonces ahí me dicen que no está el bloque contra hegemónico como tal.

Entrevistador: entonces no había una postura política más definida podríamos decir que no estaba un bloque que los aglutinara a todos, pero que esta idea y esta, de alguna manera, disidencia digamos, de la misma marcha hegemónica ya existía

G.P: sí, sí, pero claro, como ahora el bloque está, se podría decir que tiene tinta de más anarcos, **yo creo que apuntan como a querer abolir lo que sería la heteronorma o el capital y el Estado, pero yo siento que siempre queda abierta la pregunta de cómo, ¿cachai? Entonces yo siento que ahí es donde al bloque no lo pescan tanto.** Pero al mismo tiempo, esa postura me hace sentir más cómoda porque siento que nadie te cuestiona si te veis regia o no. **Por ejemplo, para la marcha siempre sobre todo el MOVILH van así ponte tú las mujeres trans o travesti van regias y se nota que han accedido a hormonas o a cosas que son caras que ya no tienen que ver con el querer o no querer, sino que ya tiene que ver también con el acceso, y eso ya también te habla de, ponte tú cómo se entrelazan las clases en las diferentes agrupaciones. Entonces yo, de alguna manera, igual en el bloque me siento más cómoda porque van colas que quizás no se ven así, pero también a veces no quieren verse así tampoco, que les gusta como, no sé, como ser más camiona, ¿cachai? O ser un...**

Entrevistador: Estar en la androginia.

G.P: Claro, o un chico gay más afeminado, que no le dé vergüenza ser afeminado, porque también el MOVILH tiene hombres gays que son como musculosos, ¿cachai? O que están sin polera en el carro. **Igual me gusta eso, que podái ir como queraí a la marcha.** Igual, de hecho, ni siquiera siento que es tan obligatorio ir de negro, porque **siempre dicen que hay que ir de negro por el luto, pero no todas las personas van de negro tampoco.**

Entrevistador: Y tampoco es como un castigo si es que no se va de negro.

G.P: No, y nadie te va a mirar feo, nada, igual, como que a veces el MOVILH, o sea, el bloque contra hegemónico tiene esa pantalla y a veces es pesado, pero yo encuentro que no son así tampoco.

Entrevistador: Ya, oye y eso que comentas del luto, que bueno que lo tocaste, porque también es un tema que salió en las otras entrevistas, por ejemplo, el chico del MOVILH que entrevisté, me contaba que ellos ven, por ejemplo, la conmemoración y la celebración en momentos diferentes, como que dicen, hay momentos para conmemorar, ¿cierto? Para vivir el luto, que para ellos me dijo que era la marcha que se hace el 17 de mayo, por el día de la no discriminación, creo que es, y la marcha del orgullo, que dijo que ese sí es una fiesta y que ellos se alegran y todo. Entonces como que los separan de un modo. Al mencionar el luto, ¿cierto? Como esta sensación hacia quienes han perdido la vida lamentablemente por el sistema en el que vivimos. ¿Ustedes lo viven? ¿Ustedes van a la marcha, digamos así, de negro para vivir el luto?

G.P: Sí. Totalmente. Al menos yo igual, también les cabres también, igual fui un mes a parar de que no es celebración o es es que es igual loco que el chico te haya dicho eso, ¿De verdad te dijo eso? que había otra para conmemorar y una para celebrar, es que igual es raro porque el Día de la Marcha del Orgullo que de alguna manera celebramos acá, que yo nunca he entendido por qué, porque ponte tú acá también tenemos, yo no sé qué día fue exacto, pero **fue en abril, la primera marcha era de las locas, que fue una protesta en realidad más que una marcha.**

Entrevistador: Claro que fue una protesta si no me equivoco fue el 13 o el 10 de abril o el 17 o 13 creo que fue el 13.

G.P: Si creo que tenéis razón 24 de abril al 20 de abril, ninguna más, pero sabís que **esa sí me haría más sentido celebrarla entre comillas porque haría más sentido celebrarla entre comillas porque fue un primer levantamiento y también fue travesti y fue el que desde la parte como más baja de la sociedad** que es como muy parecido a lo que pasa en esto en cuerpo y eso es que es raro que el chico te haya dicho que por la por la marcha de stonewall que fue una protesta de 25 y esa fue una revelación de travestis y travestis que también abarca a trans masculinidades cachai y de trabajadoras sexuales que también entonces y eso era por él por una cosa parecida a la de la marcha de las locas porque era por el acoso policial y por la discriminación de los gays del barrio también y de hecho la protesta, porque hay una hueá de la que se agarran las TERF que dicen que la protesta la inició una lesbiana y **de ahí las TERF dicen que ya no tienen por qué aceptar a las personas trans en la marcha del orgullo, porque la protesta la inició una lesbiana, pero esa hueá es verdad de que fue una persona lesbiana, entre comillas, pero era una persona que se identificaba como hombre, pero al mismo tiempo se identificaba como lesbiana porque nunca había vivido el amor con las mujeres desde la heterosexualidad. A pesar de que él se identificara como hombre, y él empezó la marcha, o sea, le empezó la protesta porque no lo querían dejar entrar a un club porque lo veían como un hombre.** Y la encargada no lo quería dejar entrar por eso. Entonces, de alguna manera, claro él empezó como él se puso como loco por decirlo así y ahí se sumaron los dos chiquillos por la la silvia era silvia rivera ... no luto el inicio de Stonewall y quizá ahora se marqueteó la marcha y yo no sé cómo estará en Gringolandia la marcha ahora tiende a ser los últimos 20, 30 años porque no es de ahora tampoco.

Entrevistador: Claro es interesante lo que sucede como en la actualidad que por ejemplo se arme un bloque contra hegemónico, que haya una convocatoria digamos disidente del resto de la marcha porque al final está esta idea de celebración de carnaval, esa es la palabra también de carnaval, se ha ido construyendo en varios años, yo diría que dos décadas por lo

menos, y que ahora recién, quizás podríamos decir los últimos cinco años, hay como una disputa de eso.

G.P: A eso voy a expresar lo raro, porque es raro que veas la marcha como una celebración, aunque sea rescatando la de Stonewall, porque Stonewall partió como un luto y como una rabia contra que no podís ser como quieres ser, o como eres y también porque siempre te van a dejar al margen o sea, si son personas que son trabajadoras sexuales y son travestis estamos hablando de fines de los 60 y aparte, personas racializadas ¿cachai? Más al margen no te pueden dejar, pero te quieren seguir dejando al margen. Y los hombres gays que de alguna manera están como, en ese entonces en Estados Unidos, están como accediendo a un reconocimiento, de alguna manera se desentendieron de las otras personas que también son disidentes, porque están teniendo un reconocimiento legal o cosas así entonces igual me parece extraño que lo vean como celebración porque **según yo igual parte desde la rabia y del luto de las personas que han matado por eso, por ser trans o trabajadoras sexuales entonces a mi a veces es lo que es esto porque es algo que se ha ido construyendo yo no sé cómo han logrado tener tanta masividad pero igual me gusta que el bloque reivindique eso, porque nunca fue una celebración como tal.**

Entrevistador: ¿ustedes hubieran preferido que nunca hubiera sido una celebración? ¿que nunca se hubiera transformado en el carnaval que es hoy?

G.P: Sí, sí, incluso pero yo creo que tiene que ser como una ser reconocida ponte tú igual yo he solido ir al día de la visibilidad trans que es el 31 de marzo y ese día estoy de cumpleaños, entonces por eso voy para allá y sabéis que al principio es como marcha marcha y van personas diferentes como decirlo como de diferentes grupos pero no van con con un grupo cachai hay una loca que no se su nombre pero es una loca que yo seguía de Iguales que es como embajadora de Iguales, pero cuando va a esto, ella no va como de Iguales, ¿cachai? va como ella, persona natural, pero yo sé que ella es, entonces van personas que son de diferentes grupos, pero no con la bandera del grupo, pero la marcha también empieza en Plaza de Armas, también termina en el Parque Almagro, como el bloque contrahegemónico, pero terminan en un Carrete, esa wea. Terminan en un carrete y traen DJ y ahí yo me voy.

Entrevistador: Brijido que sea, para el de la visibilidad trans, que al final, no sé si me estoy tomando una atribución que no me corresponde, la comunidad trans es la más discriminada dentro del movimiento.

G.P: Sí, yo pienso lo mismo, que es la más discriminada. Pero igual si es que quieren hacer... La más visiblemente discriminada quizás, ponte tú están las personas intersexuales y asexuales, que según yo sí son súper discriminadas, pero como que eso no se ve, no se habla en verdad.

Entrevistador: Claro, porque son tan poquitos que no alcanzan a hacer el ruido suficiente.

G.P: Sí, pues sí. como hacer el ruido suficiente pero igual claro **si estas personas deciden terminar su marcha con una fiesta electrónica y algo así está bien pero a mí me choca porque yo cuando me he puesto a discutir por eso me dicen que hay que celebrar porque todos los días lo pasamos mal y es verdad, pero yo creo que más bien esa es una razón para dejar la cagada** y me pasa yo no sé si este argumento se repite por que siento que se parece al del Movilh pues como que no aquí tenemos que celebrarlo pero en general pero no sé por qué que por mí que no se celebrara, por mí que haya un buen ruido porque si no igual se ve como los travestis carretean para este día la pasan súper bien y no po, osea yo no la paso súper bien o sea obviamente la paso bien con mis amigas y esas cosas pero ponte tú en el día a día siempre te puede pasar algo fome, ¿qué tiene que ver con eso?

Entrevistador: comprendo entonces podríamos decir que en el día de la visibilidad trans por ejemplo ahí no se da esta lógica sólo de luto si no que al contrario.

GP: al contrario si es que yo no sé qué persona organiza en eso la verdad yo sé que está lo que es igual de vuelta en eso pero no sé si ya lo organiza ya sí oye qué brillo

Entrevistador: Bueno, a ver, tú me comentaste entonces que te sumas con el bloque, más o menos como hablábamos antes, off the record. ¿Cómo se organiza un poco el bloque?

¿Cómo se organiza? Sí, en el sentido de, por ejemplo, me comentabas que se organizan para poder ir sí o sí al final, que eso es importante para ellos. Y el tema de la hora, todo eso, más o menos eso no me cuentes

GP: Es que la hora siempre es a las dos pero nunca parten, siempre esperan a que partan los otros y que partan los otros y estamos en el caballo el de Manuel Rodríguez yo estoy segura que el tema no lo diga pero es como esa estatua que ahora está en construcción leí visto que no está no pero que está como de la que está más tirada para el busta, pero que está como una mini plazuela. Ese, ¿viste? Ah, el que está como cruzando. Sí, y ese está todo tapado ahora, pues yo no sé si existe. Deben estar los restaurantes. Ya, la cosa es que se juntan todos ahí, inclusive ponte tú, inclusive el Movilh está como cerca de ahí, pero empiezan a que, esperan a que partan los grupos, partan, partan, y ya **al final cuando toda la gente se movió ahí empieza** pero no es una hueá como que hay alguien diciendo no, aquí va el bloque, aquí el bloque no, como que la gente se cacha, no sé y yo no cacho mucha gente por eso pero la gente por lo que he visto como que se cacha y después al final ahí sacan su lienzo y todo pero no tienen un carrito o cosas así. Entonces yo creo que se organizan las personas que, ¿cómo decirlo? **Yo creo que las personas que organizan eso deben juntarse a hacer el lienzo y deben tirar el flyer que dice el lugar y la hora.**

Entrevistador: ¿Esto es por redes sociales?

G.P: Sí, y ahí deben llegar a su piño(grupo) y ahí se debe sumar más gente. Y yo creo que con el lienzo hay otra gente que echa aquí el bloque y ahí se suman.

Entrevistador: Pero eso es al final pero una organización como tal que vamos a decir el bloque contra hegemónico es tal persona con tales.

G.P: No, yo creo que imposible no es imposible.

Entrevistador: Como que están lejos de los personalismos igual de alguna manera como los estudiantes es como algo un poco más etéreo ambiguo puede ser.

G.P: Igual me gusta eso en el sentido de que es todo más consensuado y **después al final cuando termina todo en el parque Almagro hay un micrófono abierto y es realmente un micrófono abierto entonces no sé, van cabres a leer poesía o a cantar sus temas y puede ir el que quiera pero claro que en el final de la marcha como lo lleva el MOVILH yo toda la vida este año no más no pero otra vez siempre he ido para allá porque al final como que está el escenario y es muy como de show entonces no cualquiera se puede subir al escenario no son los que están pauteados los dj o los famosos de turno pero claro pensaba un pero**

Entrevistador: Claro me imagino que la cantidad de gente que llega al Parque Almagro en cuanto a cantidad de gente ¿cuántas personas serían?

Entrevistado: yo me atrevería a decir así, **una vez que fuimos caleta que fue el 2022 y ahí yo creo que éramos, yo creo que éramos casi 100 personas.** Ahí fuimos caleta. Ahí fueron varios. Pero es, pero casi yo creo, sí, porque sabés que pusieron un parlante gigante y se pusieron como a carretear ahí. Estaban todo el día con la consigna ese día fue que me lo pillaron al Parque Almagro Pero el bloque siempre Tiene la consigna de Mataron a Nicole Mataron a Samudio Y estos weones celebran el orgullo Y siempre cuando El bloque se separa De la marcha En Bulnes para ir al Parque Almagro Se la grita con todo al Movilh Y se van, ¿cachai? Pero ese día yo igual me molesté porque llegaron un parlante gigante y la hueá y armaron un carrete de ellos y la hueá terminó en un carrete igual y igual fue como “xd” y me fui pero **este año no terminó en un carrete pero pero si hubo hartoo micrófono abierto y esas cosas pero hubo muy poquita gente igual diría que esta vez fuimos 50 o menos, a todos dar 50.**

Entrevistador: Este año como que vi gente y dije, ah, ahí está el bloque.

G.P: Pero en el bloque en la marcha, ahí sí hubo mucha gente. Yo después no sé qué pasó, no sé si fue donde nos separamos, fue para ir al Parque Almagro, no sé qué. Claro, quizás el resto de personas, quizás sí llegó al final, quién sabe.

Entrevistador: Oye, ¿y en algún momento está como la idea de tratar de disputar este espacio entiéndase el espacio como otro espacio dentro de la marcha, de no usar necesariamente la parte de atrás? porque tú me dices que ustedes intentan activamente estar detrás y que pasen todos primero, me gustaría también saber cual es la intención de estar ahí que también viene de la mano de si en algún momento se intenta o se ha intentado disputar el espacio de adelante o otro espacio dentro de la marcha ¿se intenta eso, se ha hecho en algún momento o nunca ha sido la intención?

G.P: No nunca ha sido la intención y respecto a que atrás igual es bien atrás porque **al principio se aseguran de que quede un espacio vacío entre la marcha y el bloque, yo creo que eso lo hacen para de alguna manera como reflejar físicamente que ellos no tienen que ver con una marcha que está celebrando**, ¿cachai? porque es como una celebración para adelante con música con drag queens así profesionales todo bien adelante y de colores y atrás está el bloque de negro y bien separado, entonces yo creo que es para eso, para visibilizar que no tienen que ver con eso creo yo, es lo que más me hace sentido y respecto a disputar sólo creo que no tienen ánimos de eso y tampoco creo que tienen como la gente para hacerlo, porque ponte tú este año igual se había tirado un un afiche de un bloque negro que quería pegarle a los del movilh y creo que no funcionó y después anduvo circulando un vídeo como de tres capuchas ahí y les pegaron entonces no sé si es chistoso que lo...

Entrevistador: A propósito de esa noticia igual te quería preguntar sobre qué piensas tú sobre esto, que bueno en la noticia que yo vi el vídeo también es que unos encapuchados apedrearon el camión del movilh básicamente y claro le gritaban cosas y todo y al final obviamente eran tres nomas y que los terminaron sacando a patadas para afuera. Entonces yo quiero saber obviamente que piensas tú de eso porque por ejemplo tú me dices que no hay intenciones de disputar este espacio que ocupa el Movilh, de disputar la hegemonía de la marcha, que no hay esa intención pero si de alguna manera.

G.P:no sé por qué yo no podría decirte que es una parte del bloque, por que, según yo no eran, pero... No hay cómo saberlo.

Entrevistador: Pero, ¿qué piensan, por ejemplo, ustedes sobre eso? Que haya ciertos grupos o gente que no solamente quiera separarse, que se entiende perfectamente, nosotros nos separamos y no tenemos nada que ver con ellos, sino que nos metemos aquí y de alguna manera nos tiramos piedras, hacemos saber nuestra discrepancia con ellos de una manera violenta. ¿Qué piensas tú sobre eso? ¿Que de eso pase?

G.P: ¿De que eso pase? Es complicado, yo creo que... ¿Sabés qué? Yo creo que... ¿Puedo decir esto? Ya, que yo creo que estoy de acuerdo para que de alguna manera se visibilice que no todas las personas están de acuerdo con esa manera y que eso no nos identifica como disidencia pero tampoco como comunidad, como hacer como ellos, no sé cómo explicarlo como que **yo no estoy de acuerdo con que si hay matrimonio igualitario y adopción y carnet no binario esto se solucionó para siempre** ¿cachai? yo no estoy de acuerdo con eso y que ahí ya no habría nada más que pelear pero me pasa que hay personas hay como muchas personas de ese lote que rodean el MOVILH porque hay muchas personas que no pertenecen al MOVILH pero si marchan ahí y he conocido personas cercanas que hacen eso y yo les digo ¿por qué? y me dicen no porque es bonito y no sé qué y son simpáticos pero no están metidos ahí de lleno entonces no cachan y como no cachan no entienden por qué habría gente que los quiere apedrear. Tampoco lo ven de una manera interseccional, porque ponte tú, si llegara una persona así, a decirle, ponte tú, a otra persona que está ahí como... No sé, ponte tú... Si va una persona a... A decirle al loquito que les pegó, el que sale en el video y les pegó a decirle, oye, pero ellos lo ven de otra forma, lo ven como criticando, no sé, el capitalismo, el Estado, porque el Movilh está de acuerdo con hacer esta reforma, y no sé, ponte tú, cuando murió Piñera le prendieron velitas al huevón, el Movilh le prendió velitas, entonces, pero siento que tampoco lo entendería, porque esa persona le podría decir, ya, pero ¿y qué tiene que ver con el capitalismo, con la diversidad, cachai? Y no lo entenderían, creo yo, y por otro lado, también se prestaría para que el movilh dijera que son personas homofóbicas. Que son personas homofóbicas que se encapucharon a apiedrarle. Y a hacer algo malo o va a estar en desacuerdo con ellos. Yo creo que tendría que ser algo... yo en lo personal creo que tendría

que ser una disputa, pero una disputa...no tapada, aunque suene paradójico. Porque si son personas encapuchadas se les tapa para pensar que pueden ser homofóbicos... Y si estás encapuchado se entiende que es como alguien que no está dando como la cara, entonces **yo creo que si se llegase algún día a disputar ese espacio tendría que ser como un buen lote de personas y que se note que también somos cola y esa disputa creo que ahí tendría más peso creo que ahí habría gente que diría cómo ¿por qué así? ¿por qué unas colas van a estar en desacuerdo con el móvilh yo creo que igual sería y quizás claro hacer una disputa del espacio quizás no agarrando a piedra al móvilh pero no sé ponte tú haciendo una performance ahí delante de ellos que yo creo que quedarían así sin como les molestaría bastante** si vos también me dijiste no hay que tiene que ver con muchas cosas ponte tú, no sé po como Como el tema de “hija de perra” Como si la loca estuviera viva Igual creo que no estaría en el MOVILH, yo creo que el MOVILH tampoco la pediría a ella ¿Cachai? Porque le dirían No sé, habrían weones que dirían “Hoy vine a marchar con mi hijo y vos trajiste un travesti que anda En pelota” y no sé ¿Cachai?

Entrevistador: Claro, al final igual está como está de parte de ustedes como el separarse pero yo creo que ellos tampoco les molesta mucho que ustedes estén aparte es como, igual mejor que vayan allá, así no nos molestan o no nos cagan la onda

G.P: Pero cuando les dices eso a chiquillos que son del bloque se enojan lo ven como con orgullo no estar ahí, pero cuando tú les decís igual al móvilh no lo estamos incomodando, a ellos les da lo mismo y pretenden incomodar en algún momento al MOVILH porque claro lo que me acabáis de comentar tú es como idea tuya pero no existe realmente un ánimo de esto para que se piquen o algo así de concreto no **yo creo que lo más concreto que he visto es cuando al separarse de la marcha e ir para el parque Almagro le gritan cosas al MOVILH pero no es nada y aparte nos estamos yendo entonces igual de alguna manera les estaban ahí gritando pero igual después cuando ya nos fuimos**, entonces yo digo igual aweonao porque le estábamos gritando y nos fuimos, entonces ellos se quedan pensando como, ah, igual lo ponen y los echamos, entonces igual es como, es ridículo creo yo, **eso me pasa con el bloque que siento que no tienen nada concreto para sumar gente y para mostrar otra vía de cómo hacer las cosas, pues quizás no la única dirección así, no que**

llegue como un director del bloque contrahegemónico pero el bloque a lo largo de todo el año no tiene asamblea ¿cachai? es como que su presencia es solo ese día, pues cachai ponte tú igual, hay una agrupación en Valparaíso donde hay una loca que se llama Organa Feminazi ya igual lo que me gusta de esa loca es que siempre tira la pelada, como y siempre y partía de la, no, como dos días después del orgullo, subí un video con la agrupación que tiene de Valparaíso que se llama Pájara Entre Púas, y es una agrupación de ayuda y visita a mujeres y disidencias privadas de libertad, entonces ella siempre está en eso, entonces ella como dos días después de la celebración subió una historia y dijo, aquí estoy, en la cana de no sé dónde, y porque el orgullo no es el puro día, el orgullo es todo el año igual me gusta que haga eso porque siento yo que el bloque igual se jacta de eso, el puro día del orgullo, pero es un día al año y tenés todo el año quizás para hacer asambleas, para hacer ollas comunes ¿cachai? para visitar a disidencias, no sé, que están en el Senado, ponte tú hay muchas cosas que podrías hacer que igual según yo van muy de la mano con no celebrar y a la vez como tener la misma vía interseccional que es la que hablábamos antes.

Ponte tú, no se habla de diversidad en comunidades mapuches o pueblos originarios en general, siempre se ve los pueblos originarios como los pueblos originales, pero ponte tú nunca se habla de personas maricas y de pueblos originarios. Que también deben sufrir discriminación. Al final las personas disidentes sufrimos discriminación en todos los ámbitos de la vida. Y no deja de ser ninguno de ellos. Por ejemplo, la privación de libertad es cuático. Porque en la cárcel se exacerban muchas cosas que afuera como que pasan piola. Por ejemplo, el machismo, la homofobia, cosas de ese tipo, que en la cárcel como que ya estás preso, entonces como que se normalizan o se expresan de una manera más derecha, así nomás, y es cuático. Entonces eso me pasa con el bloque, o sea, me gusta que exista eso para ese día, pero no me gusta que se quede solo en ese día, ¿cachai? Siento que igual es un buen lote de gente para que se haga algo.

Como si se organizara fuera de ahí tiene hartó potencial y hartó campo de acción y no necesitan tener una directiva y arrendar una oficina es como que organice cosas de la misma manera autónoma que la hacen con el día de la marcha que tampoco tienen un carro y no creo que se necesiten grandes cosas para hacer cosas grandes, no sé. O cosas bonitas.

Entrevistador:

Bueno, yo creo que estamos listos. Pero antes, que la verdad ya sé la respuesta, pero... ¿Cómo describirías la postura ideológica de tu grupo, la marcha? ¿De celebración o de protesta?

G.P: **De protesta. Sí, de protesta. Todo el rato**, ¿cierto? Sí. Ya, ok. Sí. Ya, ok. Eso es. Muchas gracias por tu increíble respuesta. Y eso. Muchas gracias a ti.

Entrevista n°6

Entrevistado: F.P

Descripción: Este sujeto es relevante para la investigación ya que es participante activo de las marchas LGBT+ en Santiago de Chile. No pertenece a ninguna organización en particular.

Fecha: 30 de Octubre de 2024.

Entrevistador: Comenzamos. Primero que todo, me gustaría que te presentaras, quién eres, a qué te dedicas, tu nombre, tu edad, y sobre todo lo que nos compete en esta entrevista, por qué tú participas de la marcha, desde cuándo participas de la marcha, ese tipo de cosas.

F.P: Ya, primero que todo, entonces me voy a presentar. Yo me llamo Fernando, tengo 22 años, soy estudiante de Pedagogía en Historia, y no sé qué otro dato más relevante dar en la entrevista, como de mí. Yo participo como en la marcha desde como el 2017, y un par de años, que son el 2020 y 2021, no participé por la pandemia, recuerdo que esos dos años no participé, y este último año, el 2024 tampoco, pero por razones así de, más que nada de tiempo. Pero sí, llevo como varios años ya como participando en la marcha, y es como muy curioso, porque cuando yo entré participando en la marcha, yo entré a la marcha como yendo en la parte del frente de la marcha, y a medida que pasaron los años, yo me fui como cada vez moviéndome más atrás de la marcha. Eso igual se dio como por un tema de cambio como de ideales. ¿Por qué? Porque cuando yo era chico, como que yo no sabía como nada de... Yo iba solamente como ya a salir del clóset, ir a un lugar donde, no sé, pues todos estaban en la misma, como que yo igual me sentí como parte de...

Y estaba ahí como en la mia, como que no iba por una razón ideológica, iba como solo por el hecho de que soy gay como que quería ser parte del movimiento, pero a medida que fui como conociendo más a la gente como relacionandome más con los ideales de cada estrato de la marcha como que me fui como mutando en los espacios de la marcha y también yo creo que influyo como que conocí a otras personas de otros bloques de la marcha y a gente como más grande que me explicaba en su momento cosas que yo no entendía por qué por ejemplo

yo la primera vez que fui a la marcha recuerdo que igual hubo como un conflicto con el MOVILH pero yo no entendía cuál era el conflicto si al final íbamos todos como en la misma y de hecho en un momento yo recuerdo que yo pensé que eran como unos locos que ni siquiera iban como en la marcha , yo pense que eran asi como gente que venia como en contra de la marcha por que en ese mminuto a mi me parecía como ilógico pensar de que personas que esten luchando por lo mismo peleen en un espacio que se supone que se pone la bandera de todo lo contrario.

Entrevistador: Ese acontecimiento que cuentas ¿cómo fue?¿Podrías explicar qué fue lo que viste?

F.P: Recuerdo que era chico, debí haber tenido como unos 16 años y iba con dos amigos que eran como pareja , íbamos como pintaditos asi de cara, íbamos como atrasito del carro, por que el MOVILH en ese tiempo no era ese carro asi bakan, era de estos carros como iniciantes pero igual había harto travesti como harta gente full estafalaria y nosotros nos llamo la atencion y fuimos como adelante a sacarnos fotos, recuerdo asi como super vívido que fuimos a sacar fotos, nos sacamos fotos con hartas personas y despues de eso recuerdo que apareció como un grupo de personas como a gritar cosas, como “salgan de adelante” asi y nosotros como no entendiendo nada recién como llegaditos no entendiendo nada,nos alejamos un poco por que pensamos en un momento igual chico que podían ser locos como homofobicos y despues cachamos que no po que eran como otros maricones por que como otros locos se nos acercaron ...

(interrupción)

F.P: Ya, pero continuando con el asunto, recuerdo como vívidamente eso, porque se nos acercaron otras personas a explicarnos cómo que no eran como homofóbicos, sino que eran otras personas que estaban como en desacuerdo con el tema. Y yo les pregunté por qué, y recuerdo que nos dijeron que era por un tema de que **ellos como que estaban en desacuerdo de que el asunto fuera como un carnaval y no como un espacio de lucha.** Y recuerdo que igual yo eso igual como que me quedé pensando y dije cómo, ¿será tan así? Como que igual no sabía qué creer porque uno, no sé, conversaba con alguien en la calle pero no le creí todo como de una. Y después a medida que pasaron los años sí le hallé la razón, pero también le

hallé como, ¿cuál es la palabra? **En un momento como que igual me puse como full en contra como del carnaval y todo el tema cuando a medida como que fue avanzando pero yo creo que en este punto ya no lo veo así,** ya como que lo veo como que cada quien lucha como por lo que lo que le parece correcto no está mal, pero en su momento yo creo que igual es como en mi posición que quizás no me sentía tan integrado con el MOVILH entonces así fue fácil para mí como cuando ya tenía más claro el panorama como decir ay estos hueones o criticarlos como por su forma de lucha porque quizás no se acoplaba tanto a la manera que yo creía correcta luchar.

Entrevistador: Como que en algún momento tuviste una posición más reaccionaria, puede ser.

F.P: Sí.Y que ahora como que igual ha ido bajando, porque como que yo creo que se trata cuando ya conocís tanta gente y te das cuenta que todas las personas son distintas, incluso como siendo parte de un mismo colectivo, te das cuenta que no todas las personas buscan lo mismo, o sea, y en ningún sentido, o sea, hay veces que no sé por uno mismo puede tener compañeros compañeras y tener intereses completamente distintos o sea eso yo encuentro que es súper válido y al final cómo que considero que no está mal como pucha a lo mejor tú que tú quieres poder no sé pues tener un día de celebración ya que igual no sé para algunas personas no sé sería súper terrible como para otras quizás no lo es tanto pero **yo creo que al final todos buscan cosas distintas, si hay gente que busca casarse, está bien, porque al final es parte de tus sueños personales y quizás otra persona solo quiere que no la maten y también es una lucha completamente válida,** pero yo creo que claramente a veces como que todos nos ponemos como la bandera personal, al menos yo cuando era más chico igual me dejaba como llevar así como por la furia, así como decir, no, pero es que estos hueones que son así, que son acá, como a criticar, pues no entender de que quizás ellos igual están buscando algo que no tienen y no porque no sé, y no porque quizás yo no tenga ciertos privilegios, significa que tengo como el derecho de decirle a los locos que no luchen por cosas que ellos consideran válidas.

Entrevistador: Bueno, me mencionabas en que tu paso por la marcha alrededor de estos años...Me comentabas que tu paso por la marcha alrededor de estos años, tengo entendido que desde el 2018 me dijiste?

F.P: Sí.

Entrevistador: Ya, desde el 2018 a la fecha ha ido cambiando tu posición dentro de la marcha, digamos, física. Cuando esto comienza, que tú me dices que estás adelante, ¿podrías mencionarme dentro de qué movimientos te has ido acercando más a medida de los años? Por ejemplo, cuando me hablabas de que ibas adelante, ¿ibas como junto con el MOVILH o detrás de ellos?

F.P: No, iba detrás de ellos, iba así como con Iguales, recuerdo. Pero no como con ellos como agrupación, sino que me ganaba donde estaban ellos. Y después recuerdo que conocí como a OTD, porque como estaba haciendo mi transición, en un momento igual me ganaba ahí, después me empecé a ganar con ellos.

Entrevistador: Y esto diría OTD un poco más atrasito de ellos? Sí, eran más OTD como que está...

Entrevistador: Por ejemplo, en este mapa, ¿dónde podríamos ubicarlo?

F.P: A veces era como aquí, (indica en el mapa) y a veces era como aquí (indica en el mapa). Pero siempre era como en estas partes (indica partes centrales), como ya casi terminando, pero no al final, no a la cola. Siempre es como que era bien al medio. Bien al medio. Bien al medio. ¿Y por qué? Porque igual era como familiar. ¿Por qué? Porque en OTD, por ejemplo, si tú vives igual como, no sé, pues, niñeces trans, como de, no sé, de 14, 15 años como no sé, una persona adulta de 40 años y era como muy es como una organización muy familiar como que van muchos papás de niños trans van muchas niñeces trans, van adolescentes como que era como un lugar seguro y después ya yo al volverme como más adulto que adolescente ya como que me tiré más para atrás y ahí porque yo en ese momento como que iba como en tercero medio, cuarto medio y ya estaba como saliendo. Recuerdo como perfectamente eso porque yo tenía como un “piño” de gente que era de mi liceo que íbamos a la marcha, que éramos puros personas trans, éramos tres personas trans y dos mujeres lesbianas. Y íbamos

a la marcha y recuerdo perfectamente que íbamos, íbamos así como con ganas de romper todo, así como que íbamos así, terrible, enojados, así como que recuerdo que igual nos juntábamos como el día anterior, como decíamos, como a juntar rabia para el otro día, como con la energía, pues me acuerdo que igual nos poníamos a hablar como de temas como pesados, así como decir, como que recuerdo que igual teníamos conversaciones como largas de eso, como que íbamos a hacer al otro día. Igual a veces no resultaba así, tan así, porque como, por ejemplo, recuerdo que **yo por lo general no nunca he violentado a nadie en la marcha pero sí me he puesto adelante, sí, ¿cuánto que se llama esto? de sí he prendido como fuego, sí he hecho esas cosas**, pero yo recuerdo que tenía, tenía una, bueno no era amiga mía, era una conocida, una mujer trans que iba con nosotros porque era parte como del grupo de un amigo que yo tenía y era súper reactiva y se ponía a pelear con los locos del MOVILH y le gritaba. Y yo igual como que yo no iba a pelear con ellos porque consideraba que no era mi finalidad estar ahí. Yo quería como dejar la caga, pero no como agredir a las personas. Y recuerdo que igual teníamos como discusiones después que pasaba todo, porque en las conversaciones nunca estaba como tratar mal a la gente. las conversaciones estaba como como para cortarle el paso, como para hacer ruido y como poner carteles propaganda, o andar con carteles o con mensajes pintados en el cuerpo como que esa era la mano y recuerdo que igual se generan esas discordancias porque era como como que recuerdo que igual una vez discutimos y yo le dije como a esa persona como que **estábamos haciendo como lo mismo que hacían cómo la gente como homofóbica o transfóbica con uno**, pero en otro sentido porque estáis invalidando el sentir de alguien y al final lo estáis como discriminando de alguna manera, quizás no lo estáis discriminando por ser flete, porque claramente tú tenías la misma condición, pero sí lo estáis como discriminando porque, no sé, has nacido en una mejor situación que tú y no ve el mundo como tú. Y recuerdo que igual por eso como que yo dejé de ir en un momento a juntarme de manera reaccionaria porque uno no va a ir solo a hacer eso en primer punto, y punto dos yo sentía que como que eran personas que igual tenían una visión como súper cerrada de ya, esto está bien así es como se lucha y si no voy a luchar como yo no podemos ser amigos, como que esa era la como la visión como del momento y yo en un momento igual como que siendo más chico estaba de acuerdo con eso, pero después cuando crecí como que igual me hizo como ruido y yo honestamente como que ahí yo como que me empecé a alejar de como de la marcha y como

que me desilusioné un poco porque yo entré a la marcha pensando como hueón este es un espacio seguro donde voy a poder ser yo, donde voy a poder como no sé expresarme libremente y que nadie me va a decir nada porque están todos en la misma. Y me di cuenta que era como igual un mundo súper así como competitivo entre las mismas personas que están ahí y todas como por imponerse. Y si uno lo ve en retrospectiva eso es como puro ego. Son como puras luchas de egos que tratan como de quién tiene la razón y qué movimiento es más válido porque al final yo considero que todas las organizaciones que están ahí nacieron por alguna razón, todas fueron distintas. Yo en este momento siento como más apego con el OTD porque yo soy una persona trans y me ayudaron en su momento igual, así que igual yo me siento como en cierta medida como más entendido con ellos, pero por ejemplo con otras agrupaciones como que quizás no me siento tan identificado pero sí entiendo que nacen porque otras personas que son LGBT se identifican con ellas o sea, yo puedo no sentirme identificado quizás con, no sé, con el MOVILH porque básicamente acoge más como a los gays, así como gays hegemónicos, pero no significa que quizás yo no tenga amigos que sientan que esa organización los representa o ni siquiera los representa, no sé, **si una persona la echan de la casa o cometen crímenes de odio, como que son las organizaciones que están como para hacer algo al respecto. Y yo no digo como que ya sin la organización nos vamos a morir, no, pero son espacios que igual antes no se tenían** y no sé, pues pasaban cosas y salían las noticias como muchas, no sé, po lo que pasó con Zamudio, por ejemplo, que salió en las noticias y toda la gente se escandalizó, pero Samudio, antes de Samudio, ¿cuánta gente no le había pasado a cosas así y nadie hacía nada y todo así como ah ya, pero es normal, o quizás él se lo buscó y titulares como no sé po uno ver las noticias y como culpando a la víctima de como que estaba haciendo ahí o se lo merecía, cosas así, y yo siento como yo ahora lo veo como más en retrospectiva yo ahora si voy a la marcha como que tampoco voy, como que si me gano en un lado ya no es como porque me siento identificado en un lado, como que voy a veces voy porque, como no sé por el cariño que todavía le tengo a la situación, pero no tanto como ya porque me siento identificado por un lado, porque igual debo reconocer que me he decepcionado un poco de las organizaciones porque no es lo mismo como, no sé yo sentía en ese minuto que no es lo mismo que los partidos políticos, porque por ejemplo cuando, no sé, vos tú eres chico a veces no sé, pues hay cabros que se meten, no sé, a la juventud comunista, cosas así y **yo sentía que no sé,**

pos, que ser gay no era algo como político era algo como de de que te sentís gay, o sea, que eres gay que te gustan ciertas que te gustan como, no sé, tu mismo sexo que no te sientes, como que para mí esas cosas como que no **podís ser de derecha como de izquierda y ser gay, cachay eso no es algo como excluyente, pero por ejemplo yo me di cuenta que sí es excluyente, porque al final tú podís ser, no sé, vos podís ser gay, pero igual estáis condicionados también como a lo que pensáis ideológicamente, porque tú podís ser gay, lesbiana, trans, cualquier cosa y aún así estáis condicionados como a no ser parte de algo solamente, por ejemplo, por la orientación o por la identidad.** Por ejemplo, si lo pongo como en un ejemplo muy concreto, sería como lo que pasa en la marcha, porque en la marcha tú podís, no sé, pues tener amigos y todo el tema, y decir ya vamos a hacer esto, pero vas a ir con tu piño (grupo), y haces como lo que tú crees correcto en la marcha. Pero te vas a dar cuenta que no todas las personas están en esa parada, y vas a encontrar personas más que estén en contra, como de los gays, vas a encontrar personas que van a estar en contra de tu percepción de los gays como que eso y ahí es donde vas a encontrar como que no son como una familia Como quizás te lo pintan a veces O no sé, pues cómo a veces salen las noticias Que sale como “gran marcha gay”, la cuestión así y muestran ahí la gente, los carros y todos contentos, pero no muestran cómo la gente se agarra, no muestran cómo la gente, no sé, se tiran como chuchadas a veces de un bloque a otro o por ejemplo si un loco que es representante de una organización se va a meter a otra parte, lo echan cagando igual, pues **por ejemplo una persona común puede pasar entre los bloques pero por ejemplo cualquier loco que sea dirigente, cualquier cosa que sea parte de una organización, si se mete a otra es como para, como se presta igual para el pleito.**

Entrevistador: Ahí entra como esa pelea de egos que mencionas tú, y que me lo han mencionado otros también en las entrevistas, que hay mucho de eso, como de quién representa al final, o quién toma la cabeza del movimiento en sí, cuando es un movimiento que de por sí es totalmente diverso dentro de sí mismo, y el intentar de alguna manera, siento yo, como ponerle un solo cabecilla o una organización que lo abarque todo es totalmente imposible.

F.P: Hay muchos tipos de personas que van a la marcha ya sea de la comuna yo una vez recuerdo que vi una persona que venía de Rengo, acá a una marcha en Santiago y recuerdo que conversamos igual, hartó rato igual me describía una situación como súper económicamente privilegiada pero me describió una situación familiar súper fome, como que decía que el loco se había tenido que ir de su casa, porque había pasado como malos momentos con su familia, su familia lo había echado de la casa, y que estaba viviendo prácticamente en la calle acá en Santiago, y como que igual eso me hizo como empatizar un poco y decir como igual, como que podís ser un loco como como súper no sé pobre de una familia súper pobre o de una familia súper rica pero si hay prejuicio igual vay a terminar donde mismo si a lo mejor no sé por hijo de alguien súper “pituco” que no te acepta igual existe la posibilidad que terminé en la calle viviendo bajo un puente y viceversa por si eres pobre y te echan te espera lo mismo y yo igual lo como que eso igual me como que eso igual me hizo pensar y decir como, bueno, o sea, son como las circunstancias nomás de la vida, si a veces no tiene que ver como con donde tú naces, sino como, no sé, quién es tu familia, o cómo ellos ven como tu orientación o tu identidad, porque, no sé, pos tú podís tener una familia súper como unida, por decirlo así, pero no sé, vos sale esto como del closet, por decirlo así, ya sea identidad, orientación, de lo que sea, o ni siquiera a veces como de expresión, así como que no sé, hay locos que no son quizás tan masculinos o tan femeninos, y eso igual genera como quizás problemas en la familia, y eso puede ser hasta, no sé, hasta golpiza, hasta que te vais de la casa, sabés que ya no eres mi hijo, sabés que no te conozco, ándate, y yo siento que eso igual, como que la gente olvida eso, como que olvida por qué la gente sale a marchar y como que se centran en cosas que yo considero que son como irrelevantes como que siento como sí, si te querís, como que ya yo igual consideraba antes que decía yo no me quiero casar, yo quiero vivir, yo quiero resistir quiero que la gente como nosotros sea aceptada pero ahora lo pienso y digo como bueno, si ya estoy aceptado no sé, quizás igual me gustaría casarme y viceversa, como que vais teniendo nuevas necesidades, siempre como que la lucha puede ser tan simple como una hueá básica de sobrevivir hasta una hueá como, bueno, quiero tener hijos quiero adoptar, quiero formar una familia quiero, no sé, o quiero que me reconozca quien soy, que son cosas igual como, que uno dice que no sé, o para algunas personas son básicas pero no sé, pues para gente gay o para gente trans no es, no es básico para nada no es básico, o lo mismo, por ejemplo, no sé, que el desear que no te

cosifiquen en ninguno de los dos prospectos, por ejemplo, no sé, yo recuerdo que yo tenía una amiga que era lesbiana, o sea, es lesbiana porque nose ha muerto, y ella igual cuando salía con ella, yo salía junto con ella y su pólola, y recuerdo que a veces igual íbamos por la calle y le gritaban como weás, así como que ella necesitaba como un hombre de verdad y cosas así como súper morbosas, así como de decir como que con las dos yo me las puedo, así como comentarios que uno dice como ¿por qué le dice eso? Así como que igual uno queda como marcando ocupado y yo digo como weón, será tan será mucho pedir que eso no pase como que eso no suceda que no se repitan esos patrones y que entendamos que las relaciones no siempre son como entre un hombre y una mujer, y lo mismo, y lo que se considera un hombre y una mujer, porque por ejemplo, si, no sé, un hombre trans con una mujer trans deciden estar juntos, es una pareja heterosexual, pero quizás puede que no se ajuste a la visión de heterosexual que tiene la sociedad del hombre y de la mujer, de lo que se considera hombre y mujer socialmente. Y no sé, como que igual, a veces, igual cuando iba a la marcha, yo recuerdo que iba como con toda la convicción de que íbamos a hacer un cambio, de que las cosas no eran iguales, pero por ejemplo ahora yo igual lo veo y sí, efectivamente, hay como que socialmente ya no te van a linchar por andar de la mano con tu pareja, pero yo siento que igual no nos hemos librado al 100% como de los sesgos que conlleva, ya sea como porque todavía hay gente que cree en esas cosas y porque igual siempre como que hay ciertos valores que las personas como que se niegan a abandonar o decir como no, es que la modernidad y es como la modernidad no trajo la homosexualidad la homosexualidad existe desde toda la vida, ¿cachai? solo que ahora es como que lo podí hacer público ya, no es como que te van a meter en un sanatorio mental ni como que puedes tener una vida relativamente normal siendo homosexual pero eso es como pucha aquí no sé en Santiago pero si no sé te vay a región ya sea al norte o al sur el panorama igual es como distinto los crímenes de odio son como la tasa es mucho más alta los suicidios son mucho más altos y la aceptación claramente es mucho más baja.

Entrevistador:

Continuando, me comentabas que en un principio tu posición en la marcha era distinta a la que has tenido últimamente, pero últimamente ya, que tu hija me dices como más al final, esto es tú solo o te acoplas igual a algún tipo de organización, entiendase, bloque contra hegemónico?

F.P: No, no, ahora yo creo que es como yo solo y a veces voy como no sé, con uno que otro amigo como para no andar solo como tal, pero ya como que no me, ya no me mezclo como con los piños (grupos) como lo hacía antes, que igual como que interactuaba con las personas y como no sé, pues si me podía y si veía a alguien que andaban como en algo más reaccionario me metía como, como que igual trataba de inmiscuirme como para no sé, pues si iban a cortar calles, si iban a quemar algo o si iban, no sé, pues a detener un grito o pintar un lienzo, cualquier cosa igual trataba como de meterme, pero ahora yo creo que solo voy así como modo ente, así como persona dentro de la marcha, pero ahora en este minuto, pero yo creo que igual tiene que ver con dos puntos, el primero es que ya no tengo como un piño seguro como para poder hacer cosas de manera más reaccionaria y dos, que **ya soy como más grande y las consecuencias son mucho más complejas cuando eres niño**, porque cuando eres niño, como que uno no mide tantas consecuencias y te da lo mismo como, como que ya no te da miedo como quemar un, no sé, quemar un basurero porque no te van a hacer nada, a lo mejor te van a dejar una noche en la comisaría y te van a mandar a la casa después, pero en cambio cuando eres una persona imputable, igual te da más miedo actuar como por las consecuencias y en mi caso como yo soy estudiante, igual me da miedo como no sé, pues que eso afecte quizás mi situación como en mi carrera en este minuto, así que ahora igual como que voy más que nada a apañar y si veo una situación que puedo ayudar, lo hago, pero ya no voy de manera tan reaccionaria porque por los motivos que ya te expresé de la manera anterior.

Entrevistador: Oye y si pudiéramos como ponerle un nombre a, como la motivación que te lleva a tu postura dentro de la marcha, tuya personalmente, ¿es más de celebración o de protesta?

F.P: La mía es más de protesta, la mía yo considero que es más de protesta porque yo siento que sí, o sea como que en Santiago tenemos hartos beneficios, hay harta organización, hay harta ayuda como por parte del Estado en el sentido como de los programas de ayuda como trans, hay hartas cosas, pero también considero que falta mucho como a nivel nacional porque por ejemplo esa es la situación como Santiago, porque si tú vas como a otras partes como que de Chile no es así, la realidad no es así, así como a lo más Santiago Valpo y es como donde mejor podéis ser gay, ¿cachai? Como lugares muy específicos del país, pero no sé, pues si tú vas a Antofagasta, vayas a Copiapó, vayas a Puerto Montt, vayas a Aysén, no es la

misma situación y **yo siento que es súper irreal pretender que tenemos que celebrar teniendo en cuenta como que todavía hay muchas cosas que hacer, o sea como muchas cosas que ganar, pero igual considero que no está mal que unas personas quieran subirse un carro alegórico y celebrar, porque siento que igual se han logrado cosas y no hay que tampoco hacérselo ciego y decir no, no hemos logrado nada porque es mentira,** porque por ejemplo mucha gente hoy en día, no sé, aunque sea una estupidez, cachai, se pueden casar, pueden adoptar niños, puede una persona tener su nombre social como su nombre legal ahora sin necesidad como de acreditar, no sé, como que tengan que llevar un papel médico, tú vayas ya con tus testigos y listo y esas son cosas que igual se han logrado en el carnaval, ahora se puede tener una identidad no binaria, que eso antes igual era como súper impensado, pero yo creo que todavía falta mucho, porque por ejemplo, no sé, las niñezs trans están fuera de las leyes todavía y siento que todavía faltan como cosas por las que luchar y por eso yo siento que mi postura es más como de protesta, pero no estoy en desacuerdo con la gente que va a celebrar, siento que cada uno lucha de la forma que le parece más correcta, la mía es protestar, pero quizás la de otro sea disfrazarse de manera exótica y celebrar de que pueden vivir una vida tranquila.

Entrevistador: Entonces tu postura quizás sería más de, tú crees que debía saber más una unión, pero de alguna manera como permitirse la variedad de posturas dentro del movimiento y de la marcha?

F.P: Sí, yo creo que como si exigimos como respeto y tolerancia como a las otras personas que no son gay ni trans ni lesbiana, yo siento que entre nosotros mismos deberíamos respetar nuestras diferencias como ideológicas, porque yo encuentro que está súper bien que tú quieras como no sé, hacer el carro y pasar y verte exótico y todo lo que quieras, pero también tenés que dejarle el espacio a la gente que, no se, quiere hacer una barricada, a lo mejor pasar el carrito por al lado y que la barricada siga, pero como no ponerse a discutirse entre ellos porque no es la finalidad tampoco la gente, bueno hay gente del bloque como más disruptivo que si quiere como atacar a los locos como, no sé, pues del MOVILH o a la gente como que está en organizaciones como más pacíficas, por decirlo así, o que están en esa parada como más de celebración, sí, pero también hay gente que no sé, pues solo quiere como que su

mensaje sea escuchado más que como que vean, no sé, una persona como exótica con su perrito y no sé, con un body casi en pelota, como que no está mal como expresarse así, pero también no está mal que otras personas quieran, no sé, cortar la calle y dejar la cagá, o sea, yo siento que igual como que quizás entre las personas que vamos a la marcha deberíamos como respetar todos los espacios de lucha que se den ahí porque al final todos van a la marcha porque quieren luchar ya sea por una u otra cosa, nadie va ahí como solo a verse, o sea, sí hay gente que va a celebrar, hay gente que va a tomar, sí, pero no van a tomar como porque no lo sientan como un espacio seguro, lo van a tomar porque sienten que es un momento como de hacer la calle suya y por eso son parte del movimiento, y **quizás hay gente que siente que, no sé, pues hacer la calle suya es prender una barricada o protestar, hay gente que siente que hacer la calle suya es como bailar, tomarse una cerveza, cantar, no sé, hacer un espectáculo, quizás esa es su forma y encuentro que no está mal** porque igual incomoda porque hay gente que, no sé, veis como un maricón pintado y es como terrible, disruptivo para algunas personas mayores y viceversa, pues quizás para algunas personas esa cuestión no sea nada, pero sí sea algo terrible que vea a alguien como, no sé, incendiando un basurero, que puede ser algo súper escandaloso, quizás como para alguna sensibilidad, **yo creo que esa es la finalidad como de la marcha, como eso, pues como probar las sensibilidades que tienen las personas** porque, por ejemplo, no sé, pues la persona que va con un body casi en pelota no va como solo como por exhibirse sino que va también como para incomodar y decir, miren Juan, yo existo, hay gente así como yo y que les pese no más porque le pesa el que le pesa y viceversa. Si alguien quema un basurero, si alguien hace una barrica en medio de la calle es para generar incomodidad, es como weon, por favor que alguien mire esto, está pasando algo, que la gente haga algo, weon, nos estamos muriendo, **igual todos son mensajes disruptivos, solo que la forma que tienen las personas para dar esos mensajes son distintas.** Así lo veo.

Entrevistador: Genial. Bueno, yo creo que estamos bien, estamos listos. Sí, yo creo que estamos listos. Muchas gracias.

Entrevista n°7

Entrevistado: M.B

Descripción: Este sujeto es relevante para la investigación ya que es director de gestión pública de la organización Acción Gay.

Fecha: 25 de Noviembre de 2024.

Entrevistador: ¿Desde cuándo ustedes, como Acción Gay, participan en la marcha del orgullo?

M.B: Hola Gabriela, mi nombre es Marco Becerra, soy el director de gestión pública de acción gay. sobre la pregunta número uno, ¿Desde cuando participamos como acción gay en la marcha? Bueno, primero, la primera marcha que se hizo después de la dictadura fue el año 92, a propósito del primer aniversario del informe Rettig. Ahí marchamos con otras organizaciones y activistas pero marchamos con máscaras por la alameda. Después de eso, **hacia más o menos los años 2000, 2001, 2002, en conjunto con el movimiento unificado de minorías sexuales, MUMS, organizamos la marcha de la patria gay, que se fue instalando como una marcha alternativa en el mes de Septiembre y esa marcha duró como 10-12 años. Y esa marcha, bueno, fue una organización, digamos, una convocatoria de dos organizaciones y hasta que por ahí por el año 2012-2013, el MOVILH empezó a organizar la marcha en el mes de junio, que es el día internacional.** En esa misma época, el 2012-2013, nosotros como organización fuimos parte de una red de organizaciones que se llamaba “frente de diversidad sexual y de género”, y como frente participábamos en las marchas que organizaba MOVILH en el mes junio. Pero lo hacíamos como frente, con una agenda propia, con un lienzo aparte, y bueno siempre marchábamos siempre detrás, digamos, nunca al principio, más bien al final nos situábamos básicamente como red, red de organizaciones así que en el último tiempo después de que se acabó el frente, eso fue antes del estallido social y después con pandemia no se hacían marchas entonces

difícil participar y después ya hemos estado participando como organización en distintas marchas fundamentalmente las de junio, en algunos casos con más entusiasmo y en otras con menos entusiasmo.

Entrevistador: ¿De qué manera se organizan para asistir a la marcha? ¿Trabajan en conjunto con otras organizaciones? ¿Cuál es su relación con las organizaciones convocantes (MOVILH e Iguales)?

M.B: La pregunta dos, de qué manera nos organizamos para ir a la marcha, la verdad es que acá Alvaro Becerra es el encargado de activismo y él es quien promueve la marcha y se fija un punto de asistencia, se llevan las banderas, eventualmente se lleva alguna consigna, pero es una actividad regular para el activismo y los voluntarios de la organización, en algunas oportunidades hemos ido con organizaciones en otras veces no por que la marcha es una manifestación muy diversa de distintas posturas políticas entonces no es una marcha con un solo discurso o una sola estética es una marcha donde llega toda la gente, llega gente muy diversa de distintos tipos de organizaciones, más antiguas, más actuales colectivos más artísticos, personas independientes que no militan en organizaciones y por lo tanto la marcha es una expresión muy diversa, muy democrática por lo demás. **En relación a cuál es nuestra relación con el MOVILH e Iguales, bueno ahora es una relación formal muy correcta pero en el pasado hemos tenido diferencias así que bueno eso sería como para otra tesis pero dado que nuestra organización es la más antigua tenemos 37 años y Movilh surgió de una crisis el año 91 de acá de Acción Gay de la corporación, yo diría que hoy estamos mejor digamos estamos mucho más estamos trabajando un poco más juntos, encontrándonos en distintas instancias. Y con Iguales desde que surgieron tuvimos un trabajo muy fuerte muy intenso cuando formamos en conjunto el Frente de diversidad sexual y de género pero tuvimos una crisis que implicó la expulsión de Iguales por que justamente en un acto deshonesto de parte de Iguales ellos abandonan el frente para irse a trabajar con MOVILH básicamente para irse a organizar la marcha porque les daba mucha visibilidad, o sea la marcha fue el motivo por el cual Iguales fue expulsado del frente de diversidad sexual y de género y eso también generó una crisis en su momento hoy día eso ya está superado por que en realidad estamos en otra pero es una relación compleja, estas dos instituciones son reconocidas como las instituciones**

muy incidentes, con mucha presencia mediática que tienen trabajo obviamente pero también se les asume como un duopolio que en general son las únicas dos instituciones que tienen vocerías en general tienden a copar los temas, independiente que ellos no trabajen con todos los temas de las disidencias sexuales cosa que molesta mucho en general a las otras organizaciones son muy hegemónicas igual tienen un trabajo interesante pero se ven muy hegemónicas, en términos concretos tenemos una relación formal pero no muy intensa.

Entrevistador: ¿Qué posición física ocupan habitualmente en la marcha (al frente, en el medio, atrás)? ¿Junto a qué otras organizaciones suelen ubicarse o distanciarse? ¿Por qué?

MB: Emm qué posición física ocupamos habitualmente en la marcha, **la verdad es que siempre vamos atrás, como no estamos organizando la marcha nos situamos siempre atrás con las otras organizaciones asique la verdad es que no hay una estrategia de ubicarse en una posición en particular** por que la verdad es que hay tanta gente en la marcha y los medios cubren tan poco la marcha hoy día que tampoco podríamos ir a robar cámara digamos en general las marchas son, lo que sale en prensa siempre es lo exótico de la marcha, como lo llamativo, salen las compañeras trans o las drag entonces la verdad es que no, no se, no tenemos una posición concreta, **lo que si tratamos de no mezclarnos con la gente que va en mala onda o por ejemplo la gente que va en las otras marchas, en otras convocatorias más radicales que nos parece que son absurdas, no estamos de acuerdo con eso, nos parece que la gente que organiza la marcha tiene derecho a fijar su agenda y su estilo y si esa gente quiere hacer otra marcha pueden hacerla otro día,** nunca hemos estado de acuerdo con las funas y menos con las protestas dentro de las marchas por que nos parece que eso debilita el movimiento, genera un ambiente innecesario, no contribuye, habiendo tantos días en el año las personas que son radicales que quieren convertir la marcha en alguna otra cosa podrían conseguirse otro día y hacer su marcha. Estando nosotros muy distantes del Movilh e Iguales nos parece igual que esa postura también radical es infantil, es innecesaria, no suma, es poco comunitaria en el fondo, no aporta en nada al movimiento más bien genera una reafirmación identitaria de los grupos estos y la verdad es que es cero suma digamos, suma cero.

Entrevistador: En cuanto a la postura política frente al movimiento LGBT+, ¿cómo perciben la marcha: más como una celebración o como una protesta?

MB: En cuanto a la postura política frente al movimiento, nosotros como concebimos la marcha ¿como una celebración o como una protesta? **nosotros pensamos que la marcha es un espacio de visibilidad y por lo tanto la gente va a la marcha a expresar cosas distintas y son todas válidas** una gente irá a divertirse, otra gente irá a salir del closet, otra gente irá con la mama, otra gente irá a encontrar pareja, otra gente irá con las amigas, otra gente irá con su familia, con los aliados, aliades, otra gente irá a protestar tambien depende, no creo que la marcha tenga necesariamente como un propósito pétreo como que todo el mundo ande en lo mismo, por que ademas el movimiento LGBT en Chile es un movimiento diverso como la sociedad chilena hay gente que es de derecha, gente que es de izquierda, gente que no esta ni ahi, gente que va solo a webiar, a bailar, a pasarlo bien o a drogarse, gente que va a concientizar, depende, entonces **nosotros pensamos que hacer esa dicotomía no es correcta**, por que la marcha básicamente es una expresión ciudadana, la organizan instituciones pero la gente que va no necesariamente adhiere completamente a la convocatoria o también puede ser que parcialmente o ni siquiera se enteró de que había una convocatoria con un tema y la gente solo quiere bailar al ritmo de la música de la Rihana nose, iba a decir quizas la Madona pero quizás muy antiguo, no se creo que esa dicotomía no es correcta, en mi opinión digamos con mucho respeto por que la marcha son 20 cuadras entonces **yo no creo que la gente vaya 20 cuadras protestando digamos, claramente hay gente que irá protestando molesta por alguna razón y con sus carteles y otros irán abrazados** irán besandose, irán bailando cantando por que además aquí tenemos una marcha que por lo general en términos etarios es de gente más bien joven creo yo no estoy participando mucho en los últimos años que no estoy yendo a la marcha, no me agrada mucho, pero no me agrada no por que no tenga sentido sino que a mi ya me aburrió, soy un tipo grande entonces como que ya no me siento representado en ese espacio pero es importante que exista un día del año, por lo menos un día del año que se pueda expresar libremente su forma de ser su forma de amar creo que la marchas son un espacio necesario para la visibilidad pública de las distintas comunidades y personas LGBTIQA+ y a modo de síntesis creo que decir que la marcha es una fiesta o una protesta, son las dos cosas y eso creo que es lo que agrega justamente una riqueza cultural enorme que probablemente no tienen otros movimientos y otros grupos en Chile. Así que ¿Protesta y fiesta? las dos cosas.

Entrevistador : ¿Cuál es su opinión sobre los hechos de violencia que han ocurrido en algunas marchas recientes (por ejemplo, el ataque al carro del MOVILH por encapuchados)?

M.B: Claramente estamos en contra, nosotros no propiciamos la violencia, nosotros somos un movimiento que hemos sufrido la violencia institucional, la violencia de grupos organizados en contra de nuestros grupos, de nuestras comunidades y por lo tanto no propiciamos ese tipo de cuestiones, nosotros entendemos que a la marcha la gente va con la cara descubierta, la marcha que nosotros organizamos no es una marcha para que la gente vaya escondida digamos, osea si alguien va encapuchado es por que va a hacer un daño, o va a dañar a alguien o puede causar no se un daño a un lugar, en ese sentido ese tipo de expresiones políticas nosotros no las encontramos válidas en democracia, por muy imperfecta que sea la democracia las cosas se hacen a cara descubierta no encapuchados ni atacando, si yo puedo entender la molestia de la gente con alguna organización o con alguna persona pero justamente es la violencia política también la que nos tiene enfermos en este país, aparte de toda la violencia institucional y estructural además no tenemos porque estar hoy día nosotros disponibles para aceptar agresiones, violencia, osea si el movimiento no es capaz de diferenciar, separar a los violentistas gente que ataca a otros por que no les gusta su estilo politico o por que o comparte su forma entonces que le estamos exigiendo entonces al resto de la sociedad en general que nos respete osea el respeto también supone que yo tomo una postura crítica respecto a mi ciudadanía cierto, primero como ciudadano en contexto de participación ciudadana y por lo tanto en la marcha no es necesario ir a pegarle a alguien, no corresponde que ningún grupo se sienta con el poder y la autoridad moral de ira presentarle a otros de esa manera sus puntos de vista nos parece que en este caso y en cualquier otro pero la marcha es un espacio de libertad, es un espacio respetuoso en donde lo que se está tratando de hacer es promover la diversidad, la inclusión y el respeto entonces es raro que hayan personas que estén en su forma de acción política promoviendo o accionando de forma violenta, también puede ser la violencia verbal, yo he ido a marchas donde ha habido mucha violencia verbal entonces eso está dando cuenta que hay un problema, hay un desenfoque probablemente de parte de estos grupos que me parece que no corresponde, osea yo creo que si hay que discutir respecto de la agenda lgbt o discutir respecto del pasado y asumir responsabilidades bueno yo creo que hay que hacer un foro, conversar, dialogar, debatir, como lo hace la gente en democracia, la gente en democracia conversa, la gente en

democracia no somos enemigos, tenemos discrepancias pero no somos enemigos entonces yo creo que instalar esa lógica de amigos y enemigos en el movimiento lgbt le hace mal al movimiento y le hace mal al país, hoy día estamos enfermos de violencia afortunadamente han sido derrotados algunos candidatos de ultraderecha pero claramente en Chile hay un ambiente que propicia este tipo de cuestiones o sea el día de mañana pueden ser encapuchados de ultraderecha también entonces yo digo hasta qué punto nosotros damos cabida a este tipo de manifestaciones que son absolutamente antidemocráticas, son violentas y en el fondo son cobardes por que alguien que está encapuchado se siente impune de hacer cosas que no deberían hacer entonces por lo tanto nos parece que eso no aportan, que debería hacerse una zanja grande porque estas personas en esas manifestaciones no pueden estar presentes, podemos discrepar podemos tener puntos de vista distintos, podemos debatir, pero el atacar personas o vehículos por que yo me siento superior que el resto eso no va con el movimiento y creemos nosotros que no corresponde.

Entrevistador: En relación con los avances políticos y el reconocimiento de las personas LGBT+, ¿creen que aún existen demandas pendientes? De ser así, ¿qué propuestas consideran necesarias para lograr dichas conquistas?

M.B: La verdad es que yo te diría Gabriela que siempre hay cosas que se pueden avanzar, que se pueden mejorar en relación a la no discriminación la ley está pendiente, esa cuestión está haciendo rato ahí dando vueltas, la falta de salud sexual integral la ESI, unas políticas en salud con perspectiva de orientación sexual o identidad de género se está avanzando en eso, sumando obviamente los avances que hemos tenido en lo que se da como en la línea más tradicional de el derecho a la familia, ya sea el acuerdo de unión civil o matrimonio igualitario, la adopción de niños y niñas por parte de parejas del mismo sexo o lo que es la ley de identidad de género pero hoy día la gran amenaza del movimiento de la diversidad sexual y de género es la ultraderecha son los discursos de odio que están instalados en Chile por una arremetida de sectores ultraconservadores de la mano del partido republicano y también por que no decirlo de Chile Vamos y también estos partidos minoritarios que son, el partido social cristiano que son obviamente partidos religiosos con una perspectiva muy conservadora irrespetuosa de la diversidad y que además ya hemos visto en los últimos días lo que pasó con la discusión en el parlamento de los fondos para el programa de

acompañamiento a las niñas trans , osea nosotros hoy dia estamos experimentando un retroceso cultural debido al avance en el mundo y en america latina de la ultraderecha nosotros desde hace mucho tiempo estamos hablando del peligro que tiene cierto la ultraderecha para los pocos derechos que hemos ganado, por que el problema nuestro no es que agregemos mas derechos al listado de derechos, es que no perdamos los que ya tenemos y si el proximo año en el parlamento chileno se consolida una mayoria republicana, una mayoria conservadora es probable que nos empiecen a quitar los derechos a las minorias sexuales y tambien vayan por los derechos sexuales y reproductivos de las mujeres que es basicamente donde esta el eje de estos grupos financiados internacionalmente en Chile liderado por Jose Antonio Kast, grupos como de Kayser y esa gente claramente el enemigo interno somos las comunidades LGBT y las mujeres entonces yo creo que mas que un listado de la feria con derechos que nos faltan lo que como organización mas nos preocupa es el avance sostenido y el peso electoral que estan teniendo esos grupos en la sociedad chilena, ojala que lo que paso ayer en la elección de gobernadores sea una buena señal en el sentido de que estos discursos no son tan tolerados pero claramente estamos enfrentados hoy día a un escenario complejo en el ámbito político dado que estos sectores en general se articulan en torno a atacar los pocos avances que hemos tenido como colectivo LGBT, asi que te podría agregar trescientos temas pero la verdad es que lo que hoy día lo que nos preocupa es perder lo que tenemos entonces eso puede suceder si efectivamente el próximo año gana la derecha y no tenemos un congreso equilibrado para justamente levantar una pared en contra de los deseos de estos grupos de hacernos desaparecer por que en el fondo lo que les molesta a ellos es que existamos entonces los pocos avances que hemos tenido probablemente son pocos avances y por lo tanto estan trabajando para llegar a estos puestos, estos cargos de autoridad y de poder para borrarlos del mapa y yo creo que eso es una cuestión preocupante.

13.2 Consentimientos informados:



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es **Gabriela Canales Cubillos** y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada **¿Celebración o protesta? El uso político del espacio público durante las marchas LGBT+ en Santiago de Chile.**

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en **entrevista individual** a realizarse en de manera escrita.

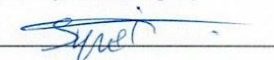
Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56 9 42930669 y en el correo electrónico rodrigo.rocha_p@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (**Nombre, Firma y/o Huella Digital**)


Fecha: Santiago / 30 / 10 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

 www.umce.cl  [@umced](https://www.facebook.com/umced)  [@umced](https://www.instagram.com/umced)  [@umced](https://twitter.com/umced)  contacto@umce.cl



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es **Gabriela Canales Cubillos** y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada **¿Celebración o protesta? El uso político del espacio público durante las marchas LGBT+ en Santiago de Chile.**

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en **entrevista semiestructurada individual** a realizarse de manera presencial.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56 9 42930669 y en el correo electrónico rodrigo.rocha_p@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

Fecha: Santiago / 25 / Octubre / 2024
Ciudad Día Mes Año

Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Nuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

www.umce.cl [f @umce.cl](https://www.facebook.com/umce.cl) [i @umce.cl](https://www.instagram.com/umce.cl) [t @umce.cl](https://www.tiktok.com/@umce.cl) contacto@umce.cl



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es **Gabriela Canales Cubillos** y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada **¿Celebración o protesta? El uso político del espacio público durante las marchas LGBT+ en Santiago de Chile.**

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en **entrevista semiestructurada individual** a realizarse de manera presencial.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56 9 42930669 y en el correo electrónico rodrigo.rocha_p@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

Marco Becerra Silva
Director de Gestión Pública
ACCIONGAY

Fecha: Santiago / 25 / noviembre / 2024
Ciudad Día Mes Año

Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

 www.umce.cl  [@umced](https://www.facebook.com/umce.cl)  [@umced](https://www.instagram.com/umce.cl)  [@umced](https://www.twitter.com/umce.cl)  contacto@umce.cl



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es **Gabriela Canales Cubillos** y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada **¿Celebración o protesta? El uso político del espacio público durante las marchas LGBT+ en Santiago de Chile**.

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en **entrevista semiestructurada individual** a realizarse de manera presencial.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56 9 42930669 y en el correo electrónico rodrigo.rocha_p@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

Néstor Gonzalo Verónica Muñoz 

Fecha: Santiago / 23 / Octubre / 2024
Ciudad Día Mes Año

Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Nuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

 www.umce.cl  [@umced](https://www.facebook.com/umce.cl)  [@umced](https://www.instagram.com/umce.cl)  [@umced](https://www.twitter.com/umce.cl)  contacto@umce.cl



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es **Gabriela Canales Cubillos** y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada **¿Celebración o protesta? El uso político del espacio público durante las marchas LGBT+ en Santiago de Chile**.

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en **entrevista semiestructurada individual** a realizarse de manera on-line.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56 9 42930669 y en el correo electrónico rodrigo.rocha_p@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (**Nombre, Firma y/o Huella Digital**)

OSCAR ADRIÁN REMENTERÍA PALOMINO

Fecha: ____/____/____
Ciudad Día Mes Año

Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

www.umce.cl [@umced](https://www.facebook.com/umced) [@umced](https://www.instagram.com/umced) [@umced](https://twitter.com/umced) contacto@umce.cl



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es **Gabriela Canales Cubillos** y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada **¿Celebración o protesta? El uso político del espacio público durante las marchas LGBT+ en Santiago de Chile.**

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en **entrevista semiestructurada individual** a realizarse en de manera on-line.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56 9 42930669 y en el correo electrónico rodrigo.rocha_p@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio

Fecha:

Santiago, El bosque / 15 / 10 / 2024

Ciudad

Día

Mes

Año

Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

 www.umce.cl  [@umced](https://www.facebook.com/umced)  [@umced](https://www.instagram.com/umced)  [@umced](https://www.twitter.com/umced)  contacto@umce.cl



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es **Gabriela Canales Cubillos** y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada **¿Celebración o protesta? El uso político del espacio público durante las marchas LGBT+ en Santiago de Chile.**

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en **entrevista semiestructurada individual** a realizarse de manera presencial.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56 9 42930669 y en el correo electrónico rodrigo.rocha_p@umce.cl

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio (Nombre, Firma y/o Huella Digital)

Gabriela Canales Cubillos
Fecha: Santiago / 05 / 11 / 24
Ciudad Día Mes Año

Rodrigo Rocha Pérez

Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

www.umce.cl f @umced i @umced t @umced ✉ contacto@umce.cl

13.3 Notas de campo:

Categoría	Observaciones/ Descripción
Datos generales	Fecha: 16 de noviembre de 2024 Recorrido: Plaza Baquedano/Dignidad hasta Bandejón central de Los Héroes Tipo de Evento: Santiago Parade
Contexto	Debido al poco tiempo que se tuvo para llevar a cabo esta investigación, es que solo se pudo asistir a una de las marchas, que se hacen en el año, el Gay parade. Si bien, la marcha que más convoca gente y en la que más se dan las dinámicas de tensión abordadas en este estudio es la del mes de junio, este evento también permitió observar algunas de ellas.
Participantes	-Convocatoria de 80 mil personas según cifras de Movilh -Diversidad de edades, aunque generalmente jóvenes entre 17 y 30 años aproximadamente. -Dentro de los participantes oficiales estuvieron Impulse Chile, Prisma, Pride Fest y por supuesto Movilh. -Destaca la participación de AHF Chile, quienes hicieron test gratuitos de VIH al comienzo de la marcha.
Distribución Espacial	-El recorrido contó con la participación de tres carros, dos camiones y un bus de Turistik (bus de dos pisos) los cuales sirven de escenarios móviles y un auto particular decorado con dibujos de niños de la fundación Selena. -Delante del recorrido iba el auto particular seguido de un bloque de niños de la fundación Selena que portaban un lienzo. Inmediatamente detrás estaba el bus principal, un bus Turistik de dos pisos el cual llevaba a los voluntarios de Movilh y sus animadores. Detrás venían dos camiones, cada uno con su propia música y decoración particular, destaca uno de Impulse Chile.

Lemas y consignas	-El lienzo principal del evento era llevado por infancias Trans y hace alusión a que no quieren perder el financiamiento del Proyecto de Acompañamiento a la Identidad de Género (PAIG) el cual estuvo en discusión los días previos puesto que algunos sectores de derecha abogaban por desfinanciarlo. - “Educación sexual para todes” -Movilh lleva y reparte sus propias pancartas: “Reforma ley Zamudio” “No más discursos de odio” “Igualdad para todos los niños Trans” -El ambiente festivo prevalece mucho más que las consignas, con un ambiente celebratorio más que de protesta. Si bien existen las consignas estas quedan en segundo plano en comparación con la fiesta y el baile. -Al final de la marcha se encontraba un pequeño grupo, de aproximadamente 15 personas que portaban un lienzo que decía “Justicia para Ever” y una gran pancarta con fotos de víctimas de la homo-transfobia. Por otro lado, este grupo también gritó durante todo el recorrido e iban vestidos de negro finalizaron su intervención colgando dichas pancartas y lienzos en las vallas de contención emplazadas frente a la moneda. Además, en ese acto final lanzaron panfletos al aire.
Interacción entre grupos	-Carro de Movilh exclama “Estamos marchando por el amor, somos la única marcha pacífica” lo que reafirma su preocupación por mantener el evento al margen de situaciones de violencia. - Por otro lado, en esta marcha no se observó roses entre grupos, muy por el contrario, la distancia entre uno y otro generaba grandes lagunas vacías, por lo que estos bloques no interactúan entre sí. -Llamó la atención que en un momento del acto final (oficial) en metro Los Héroes dieron unos minutos para un representante del grupo crítico para que subiera al escenario y pidiera apoyo al público en su campaña de “Justicia por Ever”
Reacciones del entorno	-La relación con el entorno se caracteriza por la venta, ya sea de banderas, pañuelos e indumentaria de todo tipo, como también la de comida y bebestibles.

	-Al final del recorrido destaca la gran cantidad de comercio ambulantes ofreciendo comidas de todo tipo y bebestibles. -Se observa preocupación de la organización convocante por mantener el entorno limpio luego de terminado el evento. Se preocuparon de instalar una gran cantidad de baños químicos y contenedores de basura. -En cuanto a la cobertura mediática no se observó mucha, solo había prensa independiente. -La presencia policial servía más bien como escolta de la marcha, sin mayores inconvenientes carabineros iba siguiendo la marcha y finalmente dirigiendo a la gente hacia el bandejón central de la Alameda para permitir la reanudación del tránsito normal.
Reflexión personal	El evento analizado corresponde a la Santiago Parade (ex Gay Parade) por lo que la tónica del evento es principalmente la festividad y el baile. Se intuye que por razones climáticas (día nublado y finalmente lluvioso) la convocatoria no fue tan amplia como en otras ocasiones, sin embargo, Movilh estimó que hubieron cerca de 80 mil personas. Se observó predominancia de las consignas por la infancia trans y la demanda de mantener el financiamiento al PAIG, lo cual refleja una vez más como el contexto social y político a nivel país influye directamente en las dinámicas que se llevan a cabo durante la marcha. En este sentido, el bloque de infancias trans tomó la delantera de la marcha, colocándose incluso al frente del carro principal, lo que refleja la importancia que se le dio en esta ocasión a ese aspecto. Finalmente, si bien durante el recorrido el bloque crítico no tuvo mucha visibilidad, llamó profundamente mi atención que se decidiera por darles unos minutos en el escenario para plantear su problemática, eso da cuenta de una apertura, quizás incipiente pero que está, de incluir también sus demandas dentro del discurso general.

Investigación 3

“Barreras socio espaciales de la educación: Escuela en contexto carcelario como una oportunidad para la Formación Inicial Docente en la actualidad”

Seminario de titulación conducente al título de profesores de Historia y Geografía

Escrito por:

Aracely Beatriz Lagos Torres

2024, Aracely Lagos Torres

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autora.

ÍNDICE

1. AGRADECIMIENTOS	466
2. DEDICATORIA	467
3. RESUMEN	468
4. INTRODUCCIÓN	469
5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	471
6. HIPÓTESIS O SUPUESTO INVESTIGATIVO	474
7. OBJETIVOS	475
8. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	476
9. MARCO METODOLÓGICO	509
10. ANÁLISIS DE RESULTADOS	530
11. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	594
12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	600
13. ANEXOS	606

1. AGRADECIMIENTOS

Quiero comenzar expresando mi más sincero agradecimiento a todas las personas que colaboraron en esta investigación. La generosidad y profundidad de cada testimonio fueron esenciales para dar vida a este trabajo, y su aporte será siempre recordado con gratitud.

Agradezco profundamente a todas y todos los profesores que me formaron, desde mi época escolar hasta mi paso por la universidad. Haber sido su estudiante me reafirma cada día que elegí el camino correcto. Su enseñanza no solo nutrió mi conocimiento, sino que también forjó mi vocación.

Si he logrado culminar este largo recorrido, ha sido gracias al apoyo incondicional de mis queridas amistades de toda la vida. Gracias por demostrarme que la familia no siempre es de sangre. Con cada decisión, acertada o no, siempre me he sentido resguardada por ustedes. Gracias por abrirme las puertas de sus hogares cuando más lo necesitaba, por cada palabra de aliento, cada abrazo sincero y cada comida preparada con tanto cariño.

Gracias también a las maravillosas personas que la vida universitaria puso en mi camino. Quiero hacer una mención especial a mis amigas, con quienes compartí risas, enojos y lágrimas en experiencias que atesoraré siempre. Estoy profundamente orgullosa de saber que esta sociedad contará con excelentes profesoras, llenas de humanidad y profesionalismo.

A mi pareja, gracias por demostrarme amor de tantas formas. Por ser mi compañero en las buenas y en las malas, por tus consejos, tu compañía y por los momentos compartidos. Gracias por tanto, y perdón por tan poco.

A mi padre, gracias por creer en mí desde el primer día. Hoy soy profesora, como siempre soñaste ser tú. A mi madre, gracias por cada comida de casa, tu forma de expresar amor. A mi familia, gracias por su apoyo constante.

Y, por último, pero no menos importante, gracias a mi querida gatita Pandora, por 13 años de compañía incondicional, por estar despierta junto a mí en cada noche de desvelo, y por hacerme sentir que nunca estaba sola.

2. DEDICATORIA

Esta investigación va dedicada sin duda a mis queridos estudiantes, pertenecientes a un pequeño Liceo al interior de una unidad penal.

Muchas veces me agradecieron por entregarles la oportunidad de aprender, pero hoy soy yo la que debe agradecerles a ustedes, por permitirme ser su profesora.

Seis, cinco énfasis. Bendiciones...

3. RESUMEN

Esta investigación aborda la experiencia educativa en contextos carcelarios, desde la perspectiva de una docente en formación que trabajó en una escuela dentro de un recinto penitenciario. La autora destaca cómo la cárcel, aunque un espacio marginalizado y violento, representa una oportunidad de transformación educativa y cultural para los internos. A lo largo de su práctica, identifica una gran falta de recursos humanos y la delegación de responsabilidades entre profesores, lo que genera desafíos multidisciplinares para los educadores. Además, critica la interferencia de Gendarmería, que prioriza la seguridad sobre la educación, dificultando la reinserción social. La investigación propone explorar cómo las barreras socio espaciales en estos contextos impactan en el ejercicio pedagógico y cómo la formación inicial docente puede ser transformadora en estos espacios.

3.1 Palabras claves:

Cárcel, Escuela, Barreras socio espaciales, Formación Inicial Docente, Rol docente.

4. INTRODUCCIÓN

4.1 Motivación:

La cárcel como espacio siempre pareció algo lejano, pero de interés para mí. Si bien el tiempo y el espacio son relativos y dependen de quienes lo observan y lo habitan, aquellos muros, rejas, aquel mundo masculino, delictual, marginalizado y violento, en ningún momento significaron un rechazo, sino que por el contrario fueron cada día una motivación para producir y construir una pequeña transformación educativa, cultural, intelectual, emocional y social en la vida de personas que han sido despojados de todo tipo de oportunidades y también de su dignidad.

Mi proceso de vinculación con el espacio carcelario empezó en mi Práctica IV y terminó en mi Práctica Profesional, siendo más o menos un año académico el tiempo que tuve la oportunidad de formar parte del proceso de crecimiento educativo y cultural de mis estudiantes. Las primeras sensaciones que deja la experiencia de sumergirse en este espacio son bastante contradictorias, porque si bien, una se presenta como docente en formación, con una evidente buena disposición para adaptarse al contexto, en diversas ocasiones se siente un trato hostil por parte de los funcionarios de gendarmería, comportamiento que en un inicio no comprendí, pero que con el paso del tiempo, integré a mi rutina diaria a la hora de hacer ingreso al recinto penal y convivir con estos.

El diagnóstico que realicé como profesional e investigadora en mi práctica IV y Profesional, al momento de vincularme socio espacialmente a esta escuela en contexto carcelario, fue la gran necesidad de recurso humano que requieren a diario los estudiantes que asisten. Si bien en esta escuela existen docentes para cada disciplina específica, hay una gran demanda de atención por parte de los internos asistentes a la escuela, lo que provoca en muchas ocasiones que las y los profesores presentes debieran ayudar en áreas para las que no se les formó profesionalmente. Frente a ciertas necesidades que los estudiantes que demandan atención, existe una tendencia por parte de los/as profesores/as más antiguos/as en delegar responsabilidades a profesores/as más nuevos/as o practicantes.

Lo que menciono es importante, dado que esta delegación por parte de los/as profesores/as que llevan años trabajando se transforman en desafíos para profesionales en

formación inicial, ya que muchas veces aquellas necesidades que expresan y demandan los estudiantes de la escuela carcelaria van mucho más allá de la particularidad disciplinar Histórica y Geográfica, sino que se transforman en desafíos multidisciplinares que tienen una relación mucho más directa con la formación, construcción y transformación de las barreras sociales y culturales a las cuales se han visto enfrentados los estudiantes recluidos durante sus largas historias y/o trayectorias espaciales de vida, por lo que aquellos desafíos no solo son significan barreras para los estudiantes, sino que también se constituyen como barreras socio territoriales que como profesional de la educación, pero que igualmente las instituciones y quienes forman inicialmente en las instituciones pedagógicas deben saber atender, aprender, trabajar, discutir y enseñar.

4.2 Justificación e identificación del problema:

Dentro de la justificación a la identificación del problema de investigación, el cual se produce a partir de la coexistencia social y territorial de la escuela como de la cárcel, es que esta investigación es, en primer lugar, relevante dado que le permite a los/as lectores dimensionar la influencia del sistema y las dinámicas socio territoriales del espacio carcelario sobre las directrices y las decisiones que le corresponden a la escuela como institución y al grupo humano que forma parte de esta; en segundo lugar, es pertinente ya que la investigación otorga la oportunidad de reflexionar sobre el permanente choque entre la idea de la “reinserción social”, “inserción social” y “conductismo carcelario”, y en tercer lugar, esta investigación es ante todo original porque nos permite dimensionar, reflexionar, aprender, proponer y enfrentar los desafíos para la Formación Inicial Docente y para que formadores/as de profesionales de la educación visualicen como posibilidad y oportunidad el espacio carcelario para la Formación Inicial Docente en la actualidad. Por otra parte, es relevante, pertinente y original, abordar en su conjunto real – concreto la escuela en contexto carcelario y la formación profesional e inicial de profesores/as, porque no existe en Chile y particularmente en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Ex Pedagógico) una línea disciplinar e investigativa robusta sobre experiencias personales y profesionales docentes femeninas en contextos carcelarios masculinos, además, de ser evidente el abandono generalizado que hay sobre la educación para jóvenes y adultos/as en nuestro país.

5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

5.1 Planteamiento del problema:

La presencia de la educación en espacios carcelarios a partir de la conformación y consolidación del Estado de Chile no ha sido siempre un mecanismo que ha tenido por objetivo la reinserción social de las personas privadas de libertad. Su aparición se debe en su origen a una importación ideológica - política modernizadora del “primer mundo”, que acompañada de elementos tanto económicos como políticos institucionales, la cárcel fue ideada, construida y configurada como un espacio homogeneizante y de modelación de los/as individuos/as. (Flores Maraboli, et al, 2019)

En ese sentido, fue durante mediados del siglo XIX que aparecen las primeras manifestaciones de la educación penitenciaria. Debido a lo señalado, dichas manifestaciones se materializaron con la promulgación del Reglamento de la Penitenciaría de Santiago en 1874, que dentro de sus artículos declara que la cárcel no solo es un espacio de represión aparentemente correctiva que recibe a quienes han sido condenados/as por la realización de un delito y/o crimen, sino que es también un espacio de educación donde se les instruirá el hábito de aprender y observar lo que se les enseña, considerando la alfabetización, conocimientos de pensamiento lógico matemático básicos, integrando a su vez talleres para aprender y ejercer un oficio o trabajo, sin olvidar la misión e instrucción religiosa que les permita adquirir aversión a los vicios, infundir sentimientos de justicia, caridad y honor. (BCN, 1874)

Posteriormente, con el pasar de las décadas y durante el siglo XX, específicamente en el año 1930, Chile se posiciona como el primer país de Latino América en integrar profesionales y/o asistentes relacionados/as al servicio social quienes cumplieran funciones educativas y moralizadores/as (Flores Maraboli, et al, 2019). En consecuencia, de esto, la promoción de dichos/as asistentes educadores y moralizantes decantó en la promulgación de la Ley 10.309 en 1952 la cual solicita y/o demanda la presencia la construcción de espacios - pabellones destinados al funcionamiento de talleres y escuelas para permitir el trabajo y la educación de quienes se encuentran privados de libertad. (BCN, 1952)

Hacia finales del siglo, durante la dictadura cívico - militar en el año 1981 como consecuencia de la reforma educacional que provocó la municipalización de la educación pública de nuestro país, se creó la primera escuela intra penitenciaria en la cárcel de Valparaíso llamada en ese entonces “Escuela Especial E – 508 para hombres y E - 509 para mujeres” para educación básica (Vázquez Rojas, 2015), marcando un hito de suma relevancia para la educación en espacios carcelarios, dado que a pesar del momento coyuntural y conflictivo - represivo que enfrentaba el país, posicionó a la educación y a la escuela como parte de la estructura y del espacio penitenciario relevante para la formación y transformación personal de las personas que se encuentran privadas de libertad.

Algo que es importante destacar, es que la educación y la escuela en espacios carcelarios siempre ha estado en manos de Gendarmería de Chile, es decir, son quienes como institución y a través de quienes la representan dentro de los propios espacios penitenciarios se encargan de velar por el cumplimiento efectivo de que las personas privadas de libertad asistan a la escuela y reciban una educación para les permita a futuro una reinserción social, para lo cual Gendarmería de Chile (2013) señala que:

La escuela es un espacio de vital importancia, ya que ella se convierte en el centro de su desarrollo y puede ser fuente de vivencias, tanto positivas como negativas, que repercutirán en la formación de su personalidad. Desde el punto de vista educativo y preventivo la escuela ha de contribuir al desarrollo de la identidad, la autoestima, la resistencia a la presión de grupo, así como promover valores y hábitos, asesorando y orientando al sujeto en los distintos aspectos que pasan a ser sobresalientes en su vida y sus relaciones: la sexualidad, el grupo de amigos, la experimentación de nuevos roles y su identidad personal. (P.43).

Sin embargo, como en muchos aspectos de nuestro espacio real - concreto, la teoría no garantiza la práctica siendo muchas veces Gendarmería de Chile quienes con fines represivos, violentos y sistemáticos son quienes se encargan de truncar la construcción y deconstrucción de las identidades de las personas y estudiantes que se encuentran privadas de libertad y de derechos, y de hacer más difícil el camino hacia la deseada reinserción social. Tal como lo señala (Ampuero, et al 2020) la escuela en contexto de encierro no es vista con una lógica prioritaria por la institución, lo que se transforma en que:

El ordenamiento de la vida penitenciaria la ha puesto en un lugar de sometimiento a las lógicas de seguridad que dominan el espacio carcelario. Esto se ha traducido, entre otras cosas, en la falta de autonomía que tiene un director del espacio educativo de hacer cumplir un funcionamiento normal de las actividades académicas. La mayoría de los acontecimientos cotidianos que tienen lugar en la prisión siempre constituyen una excusa suficiente para que se ordene una suspensión de las actividades académicas. Una riña entre internos, alguna actividad deportiva no programada, un evento religioso o la transmisión de un partido de fútbol de liga nacional o internacional son los pretextos que han sido registrados como motivos de interrupción de las actividades de la escuela. (P.148)

Conforme a ello, es importante considerar que la educación es un derecho y la escuela un espacio destinado a la formación y al desenvolvimiento social y cultural, que puede marcar tanto positiva como negativamente la vida de una persona. En ese sentido, así como la gran mayoría de la población de nuestro país tiene acceso a este derecho y a este espacio, existen otras personas que por diversas situaciones y/o motivos nunca pudieron tener la posibilidad de educarse; siendo la cárcel una especie de “almacén” de sujetos que han sido víctimas del abandono sistemático del Estado y de las instituciones educativas que tienen como objetivo transformar de manera significativa los aspectos sociales, emocionales y culturales de cada persona.

Es por esto que, a partir de la vulneración del derecho a la educación por parte del Estado, sus instituciones y de la sociedad civil, la presencia de la educación para jóvenes y adultos en espacios carcelarios permite definir, criticar, proponer y comprender la relevancia de la labor docente que se enfrenta a todas estas barreras socio-espaciales de la estructura penitenciaria, que impactan de manera multidimensional en la experiencia del profesorado en estos espacios, donde en diversas ocasiones se verán desafiados tanto de manera personal como profesional.

5.2Pregunta de investigación:

¿Cómo se enfrenta el rol docente a las barreras socio espaciales de la educación en contextos carcelarios?

6. HIPÓTESIS O SUPUESTO INVESTIGATIVO

En cuanto al supuesto investigativo que se pretende verificar, se comienza la indagación siempre a partir de la influencia de las dinámicas socio territoriales predominantes en el espacio carcelario sobre el ejercicio pedagógico. En ese sentido, la vinculación profesional y personal se realiza en un tiempo y espacio con complejidades particulares, tales como la violencia, el encierro y la marginalidad, las cuales forman parte también del proceso de enseñanza - aprendizaje; complejidades que están institucionalmente, teóricamente y socialmente establecidas, aceptadas y normalizadas tanto por gendarmería, como por lo mismos estudiantes - internos y por los/as profesores/as. Por otra parte, dentro de la escuela que se encuentra dentro de la cárcel, existe una latente precariedad en lo que respecta a los recursos humanos, es decir, en cuanto a la cantidad como a la calidad del desempeño y al compromiso profesional y pedagógico de los/as trabajadores de la educación, los/as cuales deciden no atender las necesidades de los estudiantes que asisten a la escuela, decisión de abandono que se encuentra siempre determinada y/o coaccionada por los gendarmes. Conforme a ello, la existencia de las limitaciones y/o barreras socio espaciales - territoriales que se traspasan del contexto carcelario a la escuela significan sin duda alguna una barrera socio territorial - espacial para un desempeño pedagógico óptimo; por lo que la escuela en contexto carcelario es indudablemente un territorio que ofrece una oportunidad para la formación inicial docente, no solo para diversificar las posibilidades espaciales para el quehacer, sino también es una oportunidad para como estudiantes en formación inicial vincularnos con espacios no convencionales y abandonados, como también robustecer el compromiso profesional, social y espacial con la educación para jóvenes y adultos.

7. OBJETIVOS

7.1 Objetivo general

Comprender las barreras socio espaciales que enfrentan los docentes en la educación en contextos carcelarios.

7.2 Objetivos específicos

- 1) Definir las principales barreras socio espaciales de la escuela en contextos carcelarios.

- 2) Criticar el impacto de las barreras socio espaciales en la formación inicial docente y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- 3) Proponer estrategias innovadoras para la formación inicial docente que permitan superar las barreras socio espaciales en contextos carcelarios.

8. MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

8.1 Discusión bibliográfica y conceptual

El marco conceptual y teórico de la presente investigación se construye a partir de un hilo que inicia por exponer voces y/o posicionamientos de diversos/as exponentes con lo que respecta a la finalidad del Rol, el quehacer y/o ejercicio docente, conceptualización se desarrollan posteriormente en lo referente a la formación inicial de los/as docentes. Por otra parte, la consecución del marco teórico, se comprende por la exposición de voces e ideas de pensadores/as referentes a lo que se constituye como el espacio carcelario o la Cárcel, con una subdivisión que apunta más a la educación y, a la escuela en contextos de encierro; por lo que, el marco teórico de esta investigación nos invita a reflexionar, analizar, relacionar y espacializar o territorializar tanto pedagógica como geográficamente el quehacer docente, la formación inicial, la cárcel, la escuela en contextos de encierro y la educación para jóvenes y adultos de manera crítica, transformadora y original.

8.1.1 Rol docente

Educar es un acto creativo constante, donde se entrecruzan diversas mentalidades, realidades y esencias que dan como resultado una construcción artística y cultural que trasciende no solo la vida de los/as estudiantes, sino que también del maestro o la maestra. En este sentido, en el contexto latinoamericano Gabriela Mistral nos otorga una perspectiva estética, ética y espiritual de lo que significa educar, catalogando la educación como algo mucho más profundo que una ciencia, siendo para ella un arte. (Mistral, 2017)

Conforme a ello, educar es en esencia una conexión profunda con la vida, porque conecta socio - espacialmente a estudiantes y maestros/as en un proceso de enseñanza y aprendizaje inacabado que le permite o le debiera permitir a cada persona vincularse cultural y espacialmente con aquello que le rodea. No obstante, el objetivo de este marco conceptual

va mucho más allá de enfatizar en el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje, sino que busca exponer algunas voces sobre lo que es y significa el rol del maestro/a en el ejercicio pedagógico dentro de los espacios escolares.

El espacio es un proceso de continuo cambio, y en su contenido coexisten interacciones, motivaciones, técnicas, eventualidades y regularidades, donde se desarrollan y se proyectan los marcos para el movimiento y la estabilidad de las relaciones que se construyen espacialmente (Garrido, 2020), relaciones que cobran mayor significación y sentido cuando se encuentran en una etapa y/o proceso tan trascendental como lo es el proceso educativo, donde el/la profesor/a que si bien no debiese ser el/la protagonista, si tiene una relevancia que debe ser reflexionada.

Dentro de los posicionamientos en cuanto al rol y/o práctica docente, se encuentra la mirada del Marco para la buena enseñanza, el cual dentro de su última actualización en un trabajo conjunto del Ministerio de Educación, el CPEIP, docentes de diversas instituciones relacionadas con el área de la educación, construyen a partir de dominios, estándares y descriptores una especie de guía o directriz para las instituciones formativas de profesores/as como también para la formación autónoma de los/as docentes, para lo cual Francisca Díaz Domínguez (2021) en el MBE señala que:

Esta versión del nuevo Marco para la Buena Enseñanza busca guiar y orientar el desarrollo y aprendizaje profesional docente, porque consideramos que enseñar es más que nada un ejercicio permanente de aprender, y porque creemos que solo podemos hacer frente a las demandas y requerimientos que la sociedad del conocimiento le imprime a la docencia actual, convirtiéndonos en aprendices de por vida. Esto significa estar en constante actualización de los conocimientos, métodos y estrategias; incorporar nuevos hallazgos en pedagogía y en la ciencia del aprendizaje, adquirir nuevas herramientas y adaptar la práctica docente acorde las necesidades de los y las estudiantes (p. 3)

Considerando eso, el MBE se posiciona como un documento institucional oficial de apoyo para el quehacer docente, permitiéndole a los/as profesores compartir una visión un tanto transversal u homogénea de lo que debiera trabajarse en los espacios escolares,

particularmente en las salas de clases, en lo que respecta al conocimiento, metodologías, habilidades, objetivos, aprendizajes e implementación de una didáctica profesional que le permita a los estudiantes aprender de manera óptima y efectiva, siendo el aprendizaje efectivo una de las principales tareas de la práctica docente, así pues el MBE (2021) enfatiza en que:

La elaboración de esta nueva versión del Marco para la Buena Enseñanza, así como de todos los “Estándares de la Profesión Docente”, tiene como propósito general apoyar la docencia a través de una visión y un lenguaje compartido acerca de los conocimientos, habilidades y disposiciones que despliega un docente efectivo en sus interacciones con estudiantes y otros integrantes de las comunidades escolares; entendiendo como docente efectivo aquel que logra aprendizajes de calidad en sus estudiantes. (p. 9)

En ese marco, las competencias y saberes profesionales de un/a profesor/a se evidencia sin lugar a duda en el quehacer docente, lo que impacta de manera positiva como negativa en sus estudiantes, pero también en el espacio y/o territorio en el cual los/as profesores/as se vinculan social, profesional y espacialmente. Frente a esto, es importante considerar que el rol docente, y por ende, la competencia profesional no dependen exclusivamente de dimensiones individuales, sino que también el quehacer docente se aprende, se construye y se transforma de manera multidimensional y de formación continua; para esto el MBE (2021) establece que:

La competencia profesional se aprende y se desarrolla en el tiempo, en un proceso cíclico orientado a responder de manera flexible a las nuevas necesidades educativas que surgen de un contexto social, político y científico en constante cambio. El aprendizaje de la docencia se desarrolla a través de: (a) reflexión sobre y desde la experiencia individual y colectiva; (b) retroalimentación de estudiantes, pares y docentes directivos; (c) participación en instancias de desarrollo profesional que permiten acceder a nuevos conocimientos sobre el aprendizaje y desarrollo en contextos diversos, y sobre la disciplina que enseña, su didáctica y evaluación; (d) innovación pedagógica; y (e) políticas educacionales (p. 11)

Por otra parte, dentro de la construcción y la producción de conocimiento pedagógico y del quehacer docente, no podemos dejar pasar al maestro de la Pedagogía Crítica, quien en su texto “Pedagogía de la Autonomía” (2004) nos otorga la posibilidad de entender sus reflexiones profundas y transformadoras en lo que respecta a la concepción que él crea teóricamente y práctica del ser – saber – hacer docente, señalando que:

Es preciso, sobre todo, y aquí va ya uno de esos saberes indispensables, que quien se está formando, desde el principio mismo de su experiencia formadora, al asumirse también como sujeto de la producción del saber, se convenza definitivamente de que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción. (p. 8)

Conforme a ello, la tarea de el/la educador/a dice Freire es mucho más que adiestrar a los/as estudiantes en un sin fin de destrezas, de habilidades y competencias que se encuentran alineadas con la producción y reproducción de un sistema mercantil y lucrativo, sino que la importancia del rol de quien educa se sustenta en la práctica dialógica y/o dialéctica de la comunicación e intercomunicación, lo que implica pensar, construir y practicar de manera acertada, por ello es que Paulo Freire (2004) menciona que:

La tarea coherente del educador que piensa acertadamente es, mientras ejerce como ser humano la práctica irrecusable de entender, desafiar al educando con quien se comunica y a quien comunica, a producir su comprensión de lo que viene siendo comunicado. No hay entendimiento que no sea comunicación e intercomunicación y que no se funda en la capacidad de diálogo. Por eso el pensar acertadamente es dialógico y no polémico... La práctica docente crítica, implícita en el pensar acertadamente, encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer. (p. 13)

Es ese mismo contexto teórico, desafiar a quien está siendo partícipe del proceso de enseñanza y aprendizaje como estudiante es uno de los objetivos prácticos fundamentales del rol docente. Favorecer las condiciones para la realización de interacciones y experiencias socio espaciales profundas implica para Freire pensar de manera acertada, lo que implica la interrelación de la alegría junto a la esperanza, de esta forma tanto profesores/as como

estudiantes proyectan y se sienten capaces el uno junto al otro de aprender, de enseñar, de cuestionar, de crear, de inquietar y de resistir frente a los obstáculos que los contextos socio espaciales muchas veces son adversos, y con ello asumirse, debido a lo cual Paulo Freire (2004) señala que:

Una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. (p. 14)

Ahora bien, en la misma línea de lo que expresado anteriormente, el/la profesor/a debe ser capaz de desafiar, de inquietar, de aprender y de enseñar a la par con sus estudiantes, no obstante, la curiosidad y la creación es algo que igualmente no debe estar nunca ausente en la práctica pedagógica crítica. La curiosidad espontánea como epistemológica profundizan una enseñanza y un aprendizaje significativo en un espacio escolar, convoca a la imaginación, a las emociones y, a la búsqueda de una proyección de ser, que no debe nunca de estar ausente en el quehacer pedagógico y/o docente (Freire, 2004), dado que Paulo Freire (2004) menciona que cualquier cosa que socave la curiosidad de los/as estudiantes es contraproducente para quienes construyen saberes y se vinculan social, espacial y emocionalmente en el escenario pedagógico, señalando que:

El profesor que menosprecia la curiosidad del educando, su gusto estético, su inquietud, su lenguaje, más precisamente su sintaxis y su prosodia; el profesor que trata con ironía al alumno, que lo minimiza, que lo manda “ponerse en su lugar” al más leve indicio de su rebeldía legítima, así como el profesor que elude el cumplimiento de su deber de poner límites a la libertad del alumno, que esquivo el deber de enseñar, de estar respetuosamente presente en la experiencia formadora del educando, transgrede los principios fundamentalmente éticos de nuestra existencia. (p. 19)

No contraria, pero desde una postura más estética y/o artística de lo que significa educar, tenemos a una gran exponente latinoamericana de la educación como lo fue Gabriela

Mistral. Para aquella poetisa y educadora de vocación – no de profesión, ya que nunca tuvo un título de educadora – el acto de educar o más bien el proceso de enseñanza y aprendizaje, y por ello, el rol de el/la educador/a debe estar siempre constituido por tres características fundamentales: la palabra, la actitud y el gesto. (Mistral, 2017)

Así mismo, el/la docente debe ante todo fomentar el esfuerzo personal de sus estudiantes y, por ende, jamás debe existir una actitud o estado pasivo; para Lucila la acción y la autonomía es lo que fortalece y potencia las facultades intelectuales, emocionales y espirituales de los/as estudiantes. Los/as maestros/as deben ser en los pueblos y en las personas los renovadores de la cultura, renovar las verdades conocidas pero aletargadas, agitarlas de cuando en cuando, sin con ello caer en el autoritarismo y en el solo pasar o transferir materia, para ello la Universidad de Valparaíso en un libro titulado “Gabriela Mistral: Pasión de enseñar” (2017), nos otorga una recopilación de pensamientos pedagógicos de esta gran maestra de las letras y testimonios de quienes la conocieron como persona, como poeta y como profesora.

Aquella renovación de las verdades y de la cultura que Gabriela menciona, dentro de sus pensamientos pedagógicos le otorga un gran valor a la utilización estética y ética de la palabra y la actitud; ambas son herramientas sobrias y naturales que todo/a maestro/a debe desarrollar. La renovación de la cultura no puede lograrse sin un compromiso real con una renovación propia y autónoma del propio acervo cultural, dado que abandonar la lectura es reducir el rol y la profesión pedagógica al mecanismo del oficio, para lo cual Gabriela Mistral (2017) aborda aquello de la siguiente manera:

No te conformes con ser claro, sé, si puedes, elegante en tu palabra. La sobriedad, que tu sabes que es condición pedagógica de tu explicación, es don literario; la naturalidad, que también tu Manual te recomienda, es refinamiento artístico; la viveza del relato te la da no solo tu entusiasmo, sino también tu habilidad científica (consciente, con intención artística)... No desprecies al niño, que es toda tu vida, por que te desprecias y haz capaz tu escuela de todo lo grande que pasa o que ha pasado por el mundo. Harás así pedagogía augusta, no gris, no pobre, no infeliz pedagogía. (pp. 29 – 30)

A su vez, la pedagogía para Gabriela fue durante toda su vida una manifestación esencialmente artística, no tenía cabida para automatismos o autoritarismos; para ella la educación y el proceso mismo de interacción de enseñanza y aprendizaje no se daba por el simple hecho de tener una título, una formación universitaria y/o académica; lo cual nos permite reflexionar acerca de algo que vas más allá de los “manuales” o “marcos” de enseñanza para ser un/a buen/a profesor/a y cumplir un rol transformador social, espacial y educativo; señalando que:

Intrusos son los que enseñan sin amor y sin belleza, en un automatismo que mata al fervor y traiciona a la ciencia y al arte mismos. Intrusos los que solo le piden a la enseñanza un sueldo mensual y le esquivan el esfuerzo de un cerebro flojo y la emoción del alma. Intrusos los que descansan, desde que salen del Instituto paternal y amparador, de toda investigación y se sientan en la cima de una cultura mediocre a reposar satisfechos. (p. 165)

Por otra parte, dentro de aquella recopilación se encuentran testimonios y relatos vivos de quienes tuvieron la oportunidad de aprender de Lucila como también de sus creaciones artísticas, relatos que nos permiten también construir una idea de lo que debe ser el quehacer docente, quehacer que debe ante todo buscar el desarrollo de una aprendizaje curioso, para que en el futuro de cada de estudiante se encuentre a alguien que accione de manera apasionada en cualquier aspecto de vida personal, social, familiar, laboral, etc; bien lo señala Ana María Maza en Gabriela Mistral (2017), relatando que la pasión es indispensable para la práctica de el/la profesor/a:

La enseñanza debe desarrollar la curiosidad, provocar deslumbramiento por encontrar respuestas y fortalecer la confianza. Generar esa curiosidad tiene que guiar al profesor en todos los niveles de la educación. Al encontrarse impregnado por la pasión de aquello que realiza – enseñanza de la lengua, la literatura, la filosofía, la ciencia, etc. – tocará con esa pasión a su destinatario, despertándole ese conocimiento. El profesor intentará que el alumno desarrolle posibilidades que lo hagan amar su trabajo futuro, sabiendo que el esfuerzo, el éxito y el fracaso temporal también serán parte de ese proceso. (p. 306)

Por último, dentro de aquellos testimonios que se encuentran dentro de esta gran obra de recopilación que contiene grandes ideas a cerca de la pasión del quehacer pedagógico, se encuentra el relato Angélica Edwards V; una profesora de castellano que trabajo con los artículos y las obras de Gabriela, enfatizando que la práctica y el rol docente debe irradiar humildad, para así como adultos y profesionales de la educación – de la construcción y la renovación cultural – creer que nuestros/as estudiantes son capaces de crecer con nuestra ayuda y también de manera autónoma, señalando críticamente sobre el rol docente que:

Los profesores estamos acostumbrados a pensar que tenemos la verdad en nuestro quehacer. Y, quizás, sin darnos bien cuenta, transmitimos este modo de pensar a los alumnos, lo que incide en una forma de pensar la pedagogía de modo autoritario, jerarquizado, en que nos es difícil mirar a los niños como personas capaces de tener un pensamiento autónomo. Los niños y jóvenes, con su enorme capacidad imaginativa, su curiosidad, pueden enseñarnos mucho si ponemos atención en lo que ellos nos expresan. A menudo queremos que el discípulo repita lo que entregamos, y ponemos nota 7 al que mejor repite la lección. Como se dice comúnmente, pasamos materia, pero no enseñamos a pensar, a investigar, no creamos el gusto por la cultura. (p. 312)

Como última voz dentro este amplio apartado de marco conceptual relacionado al rol, al quehacer o a la práctica docente, es importante rescatar las ideas críticas del Profesor Rolando Pinto Contreras, quizá uno de los últimos curriculistas críticos que se encuentran aún activos en nuestro país, que dentro de su obra “Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina” nos otorga la grata posibilidad de leer y reflexionar sobre su pensamiento con respecto al ejercicio pedagógico.

Dentro de su libro, Rolando Pinto expone que el quehacer docente se encuentra con el gran desafío de otorgarle sentido al contexto socio cultural, histórico y espacial en el cual se vinculan de manera individual y comunitaria los/as educandos/as, pero que de la misma forma aquel sentido sea igualmente significativo para las familias y las comunidades de las cuales forman parte, dado que los conocimientos disciplinarios que se encuentran instalados y los que deben ser renovados deben significar una guía de acción de cada miembro de cada

comunidad, señalando que el rol de el/la docente debe estimular la pregunta y la duda dentro de la matriz cultural comunitaria, familiar e individual:

En una perspectiva crítica la emergencia de la pregunta y la duda construida en el medio comunitario y/o familiar se constituye en un eje o una matriz organizacional que debe ser estimulado por el educador, y por tanto esta fuente del conocimiento que es el educando, es la base del proceso de contextualización crítica de los contenidos cristalizados en los Programas y Textos Escolares que se utilizan en las instituciones educativas Latinoamericanas. (p. 36)

Complementando aquella visión de otorgarle un sentido al contexto socio espacial, cultural y temporal de los/as estudiantes, agrega que la pedagogía crítica debe ante todo nutrir la construcción de saberes y/o conocimientos significativos y nuevos, ya que de esta forma se desarrolla un proceso de enseñanza y aprendizaje integral, buscando como objetivo el mejoramiento de la vida y también de la proyección de la felicidad de las comunidades, formando así sujetos/as epistémicos/as situados, por lo que el quehacer profesional y pedagógico de el/la educador/a debe estar ontológica y epistémicamente situado, para lo cual menciona que:

El educador situado es el que maneja su disciplina específica o su área de conocimiento disciplinario, hasta el punto de lograr entusiasmar al otro para que aprenda e inicie su autoformación, intersubjetivamente, y en tal proceso, se constituya en actor de su propia construcción epistemológica, psicológica y social, al mismo tiempo que contribuye con otros al mejoramiento y transformación de las relaciones de poder y de producción socio-cultural y económica, más humanas y justas en la sociedad, territorio o comunidad que lo referencia. (p. 71)

Para finalizar con el posicionamiento crítico y conceptual del quehacer docente, se considera importante rescatar el gran desafío que al cual se enfrenta un/a educador/a el cual tiene que ver con la capacidad cognitiva de saber organizar y equilibrar los saberes curriculares disciplinares universales con las cosmovisiones culturales y saberes vitales que la diversidad individual y comunitaria nos ofrece, lo cual sin duda es una oportunidad de re

– pensar, de re – hacer y de ser profesionales de la educación transformadores, para lo cual Rolando Pinto (2014) señala lo siguiente:

El desafío formativo para el educador crítico es doble: por un lado saber organizar los componentes curriculares en una propuesta formativa crítica y transformativa y, por otro lado, saber seleccionar y transmitir de manera contextualizada los conocimientos, valores y acciones que están más próximas a la capacidad de comprensión y de aplicación de sus eventuales educandos; y esto debe traducirse en las planificaciones formativas que elabore, para atraer la atención y la motivación de esos educandos, para que aprendan. (pp. 73 – 74)

Sin duda, las voces, visiones y/o perspectivas sobre el rol de el/la educador/a que se han expuesto dentro de este primer apartado del marco teórico y conceptual de esta investigación, se acercan mucho más a posicionamientos críticos que cualquier otro tipo de pensamiento pedagógico, sin embargo, es importante señalar que aun cuando educadores/as como Rolando Pinto, Paulo Freire y Gabriela Mistral pueden converger en muchas saberes y formas de definir el rol de el/la profesor/a, también se encuentran muchas diferencias, mientras Gabriela visualiza el quehacer pedagógico como algo artístico, estético, poético y bello; Paulo Freire visualiza la práctica docente como un desafío permanente para los/as estudiantes, de la misma forma que lo expresa Rolando Pinto, no obstante, este último menciona y pone mucho más en valor las cosmovisiones y saberes particulares en lo social, lo cultural, lo temporal y lo espacial, pero que al final de todo estas tres grandes formas de pensar, de hacer y de ser pedagógicamente se complementan de tal forma que aquellas visiones siguen significando grandes aportes al rol docente y a la formación inicial docente, el tema que será abordado a continuación.

8.1.2 Formación Inicial Docente:

Como bien hemos abordado en el primer apartado de esta propuesta conceptual, la educación y el proceso de enseñanza – aprendizaje es uno de los pilares más sustanciales y significativos de una sociedad, por lo que, aquellas instituciones y profesionales que se encargan de formar profesionales de la educación en materias disciplinares, didácticas y pedagógicas cumplen una misión fundamental, la cual debe ser objeto de análisis y de

reflexión sin falta en propuestas investigativas relacionadas a las experiencias de prácticas docentes en cualquier espacio escolar, pero más aún en contextos escolares no tradicionales y de encierro para jóvenes y adultos.

Para comenzar este apartado, es importante referirnos dentro de las visiones más clásicas de la pedagogía crítica al Profesor y pensador Paulo Freire (2008), que dentro igualmente dentro de su libro “Pedagogía de la Autonomía” se refiere – como bien se explicó en el apartado de rol docente – tanto al rol que debe cumplir el/la profesor/a como al proceso de formación de el/la maestro/a, siendo para él fundamental que la formación docente nos permita como profesionales de la educación pensar de manera acertada, pensar que se construye a través del diálogo y la comunicación entre el/la maestro/a y el/la aprendiz de la profesión, señalando que:

Por eso es fundamental que, en la práctica de la formación docente, el aprendiz de educador asuma que el indispensable pensar acertadamente no es una dádiva de los dioses ni se encuentra en los manuales de profesores que intelectuales iluminados escriben desde el centro del poder, sino que, por lo contrario, el pensar acertadamente que supera al ingenuo tiene que ser producido por el mismo aprendiz en comunión con el profesor formador. (p. 13)

Dentro de aquellos pensamientos, Freire problematiza acerca de que la crítica a la práctica pedagógica debe realizar tanto a la de ayer como a la de hoy, es decir, sobre lo que ya se hizo y sobre lo que se está haciendo. En ese sentido, la crítica a la práctica pedagógica no es algo que deba quedarse en un simple crítica teórica, sino que debe ante todo ser una crítica teórica, pero que al mismo tiempo se materialice; aquella crítica que se da en el proceso de formación inicial docente, no puede estar ajena a la promoción de ciertas actitudes epistemológicas como también no puede dejar de lado el reconocimiento de las emociones y/o sentimientos que se producen durante el quehacer docente, para lo cual Freire (2004) menciona que:

Lo que importa en la formación docente, no es la repetición mecánica del gesto, este o aquel, sino la comprensión del valor de los sentimientos, de las emociones, del deseo, de la inseguridad que debe ser superada por la seguridad, del miedo que, al ser

“educado”, va generando valor. Ninguna verdadera formación docente puede hacerse, por un lado, distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica, y por el otro, sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación. Conocer no es, de hecho, adivinar, sino, de vez en cuando, algo tiene que ver con adivinar, con intuir. (p. 15)

Conforme a ello, la formación para la práctica docente debe contener siempre una coherencia entre lo que se dice, lo que se escribe y lo que se hace. El compromiso ético del quehacer parte desde quienes forman profesores/as, no puede enseñarse a pensar acertadamente si no has sido formado para pensar de aquella forma; por ende, no se puede realizar un quehacer crítico, ético, acertado, dialógico o dialéctico si dentro de la formación inicial los/as profesores/as no han experimentado situaciones que los/as conduzcan a reconocer, apropiarse y practicar una pedagogía epistemológica y ontológicamente crítica y transformadora, para ello Freire (2004) enfatiza que:

Como profesor en un curso de formación docente no puedo agotar mi práctica discutiendo sobre la Teoría de la no extensión del conocimiento. No puedo sólo pronunciar bellas frases sobre las razones ontológicas, epistemológicas y políticas de la Teoría. Mi discurso sobre la Teoría debe ser el ejemplo concreto, práctico, de la teoría. Su encarnación. Al hablar de construcción del conocimiento, criticando su extensión, ya debo estar envuelto por ella, y en ella la construcción debe estar envolviendo a los alumnos. (p. 16)

Por otra parte, bibliográficamente María Cristina Davini (2015) escribe y reflexiona en su libro “La formación en la formación docente” apuntando de manera genérica que actualmente los procesos de prácticas iniciales forman parte de un movimiento de recuperación de la vida y de las dinámicas reales que se dan dentro de las salas de clases, movimiento que apunta a lograr una comprensión de la complejidad y la diversidad de experiencias que se dan y se construyen dentro del escenario donde se desenvuelven en gran parte los/as profesores/as durante su trayectoria profesional, por lo que Davini (2015) recalca el valor de las prácticas situadas como fuentes experienciales de saber pedagógico en la formación inicial, señalando que:

Si bien la reflexión en y sobre las prácticas debería acompañar el proceso de formación, muchas veces se cuestionan y abandonan los aportes del conocimiento especializado, en particular el didáctico, y el aprendizaje que puede lograrse por la guía de otros más experimentados, sobre todo en la formación inicial. En algunos casos, puede observarse también una visión optimista de las prácticas situadas, como toda la fuente del saber. (p. 19)

Siguiendo con esta temática, la formación inicial docente según Terhart (1987), y Liston y Zeichner (1993) en Davini (2015) se ha constituido como una “empresa de bajo costo, es decir, que muchos/as de los/as profesores/as en formación inicial abandonan aquellos saberes y conocimientos que han aprendido durante sus estudios a partir del momento en que se comienza a ejercer en el mundo de la docencia. Sin embargo, de manera crítica María Cristina Davini (2015) manifiesta que:

La formación inicial representa un importante periodo que, durante y al final del proceso, habilita para el ejercicio de la profesión. Supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas. Aunque luego continúe la formación permanente en ejercicio, la formación inicial conlleva una primaria responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas... Si bien se aprende siempre a lo largo de la vida laboral, ya sea por la decantación de la propia experiencia o por la educación continua y la capacitación, la formación inicial genera los cimientos de la acción. Ninguna profesión dejaría librado al azar este saber y estas prácticas, poniendo en funciones de tal importancia a personas con un conocimiento empírico o sujeto al ensayo y al error. (p. 23)

Por cierto, la formación inicial docente para Davini no puede estar alejada bajo ningún contexto de las prácticas situadas, como bien se menciona anteriormente, apuntar a la recuperación de la vida de las salas de clases es indispensable ser un/a integrante de este espacio; las prácticas situadas o contextualizadas favorecen sin duda alguna la adquisición de capacidades y herramientas básicas para planificar, construir y desarrollar buenas clases, y por otra parte, recuperar la idea de que los/as estudiantes pueden aprender a enseñar de manera progresiva, favoreciendo la participación y vinculación personal y profesional en distintos espacios socio educativos, para ello Davini (2015) menciona que:

Formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente, que acompaña toda la vida profesional, pero es en la formación inicial y, sobre todo, en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos fundamentales de la profesión. Este proceso es gradual y, en la formación inicial, requiere de acompañamiento, seguimiento y apalancamiento a lo largo de todo el plan de estudios, previendo una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes en las prácticas e incluyendo la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente. (p. 42)

Como última aportación, la autora María Cristina Davini (2015) considera que el aprendizaje puede entenderse y forma parte de un sistema que es primariamente indisolublemente individual, pero que requiere imprescindiblemente de la participación y colaboración social, de un ambiente y de productos culturales que complementan la construcción y deconstrucción permanente de saberes, conocimientos, habilidades, aptitudes y actitudes esenciales para el ejercicio profesional, señalando que:

Lo individual y lo social se entretajan fortaleciendo ambos aspectos del proceso de aprendizaje (espirales de reciprocidad). En la formación inicial y particularmente en la vinculada a las prácticas, esta dinámica requiere de trabajo en equipo de los profesores de prácticas junto con los docentes orientadores de la misma escuela, alrededor de las prácticas en que se desean formar en contextos reales. Estos andamios son de gran importancia en los inicios, en especial durante las residencias... Las escuelas y las aulas constituyen los ambientes reales del proceso de formación en las prácticas... Se aprende con el equipo docente y también en el proceso interactivo y colaborativo de pares entre estudiantes. (pp. 40 – 41)

En cambio, con respecto a la finalidad de la escuela y de la formación de profesores encontramos a Philippe Perrenoud (2009) un sociólogo que plantea que la formación de profesores/as no puede llevar a cabo sin finalidades y opciones ideológicas, en otras palabras, Perrenoud menciona que se pueden formar profesionales, como por ejemplo, informáticos que tengan una abstracción de los medios y de las finalidades de la empresa en la cual trabaje, no obstante, la formación y las competencias de un/a profesor/a no pueden disociarse de las finalidades del sistema educativo, dado que la educación, o más bien, el proceso de enseñanza

– aprendizaje tiene finalidades políticas, sociales, culturales, espaciales y colectivas, no individuales, para él la formación debe siempre ser transformadora y no reproductiva, para lo cual señala que:

La formación no tiene ninguna razón de estar completamente al lado de la reproducción, ella debe anticipar las transformaciones. Es justamente para hacer evolucionar las prácticas que importa describir las condiciones y las dificultades del trabajo real de los docentes. Es la base de toda estrategia de innovación. (p. 8)

Sumado a esto, Perrenoud (2009) afirma que una parte importante de la formación docente es combatir la dicotomía existente de que la formación es teórica o es práctica, para el sociólogo con una larga trayectoria relacionada a la educación y a la formación docente, la formación es una a la vez, pero no es solo teórica y práctica, sino que también es reflexiva, crítica e identitaria; formación que ocurre en todo espacio que tenga un potencial pedagógico como las clases, seminarios, terrenos, etc. No obstante, aún cuando las prácticas de formación inicial son importantes, no son la única forma de articular la teoría y el quehacer docente, señalando que:

Para romper con estas costumbres, se requiere que los institutos de formación establezcan asociaciones más estrechas y equitativas con los establecimientos escolares y con los profesores que reciben a los alumnos en práctica profesional. Pero, es preciso aceptar la idea que un tiempo de alternancia entre clases y práctica es sólo una condición necesaria, pero no suficiente, para una verdadera articulación entre teoría y práctica. (pp. 15)

Si bien, existen visiones bastante constructivistas del sentido y de la significación de la formación inicial docente, dentro del territorio nacional existe más una visión estandarizada en lo que respecta al momento de generar una evaluación sobre la formación inicial de los/as profesores/as. En ese sentido, Beatrice Avalos (2014) realiza una investigación enfocada en la crisis de la formación universitaria de profesores/as apuntando hacia las formas que se tienen de “cuantificar” la calidad de la formación de una forma más bien eficientista, estandarizada y utilitarista, para lo cual señala que:

Entre estas condiciones se destaca el que la preparación docente no atrae a buenos egresados de la educación media, y que los programas de formación han crecido más en número que en la calidad de las instituciones formadoras, lo que afectaría la competencia de sus egresados. También se hace notar la distribución inequitativa de nuevos profesores en el sistema escolar, en la medida en que quienes supuestamente son mejores profesores por haber sido formados en instituciones más selectivas, no enseñan en los establecimientos escolares que más necesitan de ellos. (pp. 2)

Aquella visión pareciera alejarse de posicionamientos más transformadores y/o constructivistas del sistema educativo y del procesos de enseñanza – aprendizaje, dado que las críticas de la calidad de la formación inicial docente como del mismo desempeño de los/as profesores/as, no está definido por experiencias de los/as propios/as estudiantes en formación, ni mucho menos de estudiantes de espacios socio educativos, sino que se centra en el análisis de programas y políticas públicas para la medición meramente estadística y/o cuantitativa de la formación profesional y pedagógica, como lo son las pruebas SIMCE, los programas FID, etc.; para lo cual Avalos (2014) valora que reducir la formación docente a la estandarización es minimizar la multidimensionalidad de la misma formación inicial docente, mencionando que:

El mejoramiento de la formación inicial docente ciertamente requiere de regulación respecto a la cantidad de programas que son viables y necesarios para los requerimientos docentes de Chile, y requiere de buenos procesos para su acreditación. Pero, en cuanto a recursos, mejorar la formación docente principalmente sobre la base de convenios de desempeño estrechamente circunscritos en su forma, es premiar la capacidad técnica de formular proyectos y no reconocer la complejidad de elementos que entran a jugar en la formación y que no se expresan en puntajes ni en medidas discutibles de valor agregado. (pp. 6)

Por otra parte, Andrea Ruffinelli (2013) en un estudio de caso titulado “La calidad de la formación inicial docente en Chile: La perspectiva de los profesores principiantes”; investiga y reflexiona apoyándose en diversos/as autores/as tales como Ingvarson, Schwille, Rowley, Tatto, Senk y Peck (2011) los cuales señalan que el aseguramiento de la calidad de la formación inicial de los/as profesores/as depende de tres elementos: 1) la selectividad de

los programas de ingreso, 2) un sistema de acreditación de programas que permita nuevos aprendizajes y 3) un sistema de egreso que verifica el cumplimiento de estándares mínimos; no obstante, para complejizar aquella idea Eirín, García y Montero (2009) en Ruffinelli (2013) mencionan que:

... El aprendizaje docente depende de la instrucción recibida y del contexto y la cultura en que se desenvuelve el individuo, ya que el conocimiento se construye socialmente. En este sentido, considerar el contexto en la mirada de profesores principiantes sobre su propia formación inicial se vuelve muy relevante, en tanto constituye un elemento que puede influir en la aparición y/o grado de determinadas dificultades durante el proceso de iniciación docente, atribuibles a determinadas debilidades formativas. (p. 128)

Ahora bien, lo importante de aquella investigación y a lo que apunta el título de la misma, es la búsqueda de testimonios de profesores recién egresados en el sistema educativo de Chile, los/as cuales logran de manera transversal delimitar fortalezas y debilidades de los procesos de formación inicial docente que experimentaron durante su instrucción, ya sea en universidades e institutos de formación inicial y pedagógica, para lo cual Ruffinelli (2013) concluye que:

Los hallazgos indican que las fortalezas percibidas en la formación son transversales, encontrándose referencias a una buena evaluación de los siguientes aspectos: 1) de la formación pedagógica como currículum y evaluación de aprendizajes; 2) de la formación para el manejo de los estudiantes, respecto de la motivación y para su conocimiento; 3) de la formación en habilidades blandas y de adaptación al centro educativo... Las debilidades asociadas a las instituciones selectivas se concentran en aspectos referidos a: 1) la formación para el trabajo con padres y familias, 2) la formación para el manejo de sus estudiantes: para el manejo del comportamiento, de la diversidad y del clima de aula; y 3) debilidades en la formación disciplinar en ciencias naturales. (pp. 145 - 148)

Por el contrario, volviendo a una posición más teórica de lo que conlleva y en lo que consiste la formación inicial docente, se encuentra Jennifer Guevara, quien aporta saberes

prácticos para la formación inicial de profesionales de la educación, posicionándose desde una perspectiva del oficio, sosteniendo que la teoría y la práctica conforman y construyen el conocimiento del quehacer docente. El conocimiento o los saberes permanecen en quien los domina y para identificarlos siempre debe tenerse en cuenta aquellos lugares donde estos se movilizan, se construyen, maduran, se ponen en juego o se transmiten, que para Guevara (2018) las practicas forman parte de este trayecto, enfatizando que:

La perspectiva del oficio exige un abordaje que privilegie el estudio del proceso de transmisión in situ. Metodológicamente, esto implica acudir a los espacios donde trabajan los profesionales para estudiar su forma de pensar y trabajar, a través de la observación y el análisis de sus discursos. Con relación a la formación docente inicial, los espacios de práctica y residencia son los privilegiados para la transmisión de este tipo de saber, ya que permiten el encuentro entre docentes experimentados y novatos. (pp. 130)

Complementariamente, Jennifer Guevara desarrolla que existen diversos saberes de oficio que van constituyendo o más bien construyendo la formación de un/a docente, dentro de los cuales se encuentran los saberes teóricos para una implementación de enseñanza, los saberes identificados dentro de la implementación de la enseñanza y los saberes del quehacer en el cotidiano, lo que apunta sin duda alguna a que la formación inicial debe apuntar a complementar y relacionar aquellos saberes teóricos y prácticos que permitan la construcción de un oficio docente, para lo que Guevara (2018) señala que:

El enfoque de oficio, combinado con una aproximación etnográfica de los espacios de práctica, se presenta como un abordaje potente para investigar cuestiones ligadas a los saberes prácticos de los docentes. Así, la observación de los trayectos de práctica en la formación docente permite identificar estos saberes y reconocer la importancia que tiene la práctica en el proceso de aprendizaje de los futuros docentes. Conocer este repertorio de saberes permite también concebir modos de transmisión específicos que se adecúen a su naturaleza y que contribuyan a la formación de los docentes en el nivel inicial y les ofrezcan las herramientas necesarias para realizarse en su oficio, en una coyuntura signada por desafíos para la docencia. (pp. 138)

Para finalizar, dentro del marco conceptual asociado a la formación inicial docente es pertinente considerar posicionamientos que provengan de contextos socio espaciales y escolares como es el caso de la escuela en contexto carcelario. Por ello, es que dentro de aquella visión es pertinente rescatar la investigación realizada por Marianela Ruiz Quezada, quien en un artículo titulado “Educación especial de adultos privados/as de libertad” (2013), menciona en la importante que es que aquellos/as profesores/as que se vinculen social, espacial y culturalmente con la educación para jóvenes y adultos en contextos carcelarios, reciban una formación inicial que les permita desenvolverse personal y profesionalmente, de manera que todas las competencias, actitudes, saberes, conocimientos y experiencias logren impactar de manera sentida y significativa en los/as estudiantes que enfrentan realidades socio espaciales opuestas a la educación formal más tradicional, para lo cual Ruiz Quezada (2013) menciona la importancia de que:

Los docentes que hacen clases a adultos debieran ser preparados en Andragogía, ciencia inmersa en la educación permanente con adultos, cuya praxis se fundamenta en los principios de participación y horizontalidad con los estudiantes, actitud clave para propiciar el correcto desarrollo del pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización, lo cual nos permitirá contar un profesor mejor preparado para enfrentar las necesidades de los adultos y atender a sus intereses, haciéndolos más empáticos y más cercanos. (p. 4)

Frente a un escenario de posicionamientos tan rico bibliográficamente, se puede evidenciar que la formación inicial docente no es algo que provenga solamente de lo teórico, ni mucho menos proviene únicamente de lo práctico, es necesario la concatenación de ambas instancias para poder construir profesores/as y profesionales de la educación completos/as. Desde visiones que apuntan a una formación docente crítica para una transformación social total, pasando por algunas posturas más pragmáticas desde la importancia de la realización y vinculación mediante prácticas iniciales y situadas para un desenvolvimiento regresivo del quehacer docente, posiciones más programáticas e institucionalizadas en cuanto a la medición y/o cuantificación de la calidad de la formación inicial y continua de los/as profesores, hasta llegar a visiones más críticas con las formación inicial en general.

La formación docente carece tanto de especializaciones como de cursos inductivos de educación para jóvenes y adultos, y más aún en contextos carcelarios o de encierro; este apartado bibliográfico y conceptual nos permite dilucidar y problematizar sobre las falencias que se encuentran en la formación inicial docente, que para muchos/as se encuentran en la resolución de la dicotomía entre lo teórico y lo práctico, para otros/as en la evaluación estandarizada de los/as profesores/as, entre otras cosas; pero que para esta investigación la gran falencia se encuentra en la poca diversificación de los espacios socio educativos donde los/as profesores/as en formación inicial realizan sus práctica regresivas, lo que limita la formación a contextos formales y tradicionales, empobreciendo cultural y educativamente aquellos espacios olvidados por las instituciones y los profesionales formadores/as.

8.1.3 Cárcel.

La cárcel es el “territorio” de la distribución de la justicia, es decir, es donde el poder judicial se encarga de recluir de manera legal a personas que han infringido los acuerdos y/o normas sociales, culturales, políticas y democráticas que articulan el funcionamiento del Estado y, por ende, del Estado de derecho. En ese sentido, la cárcel es una institución y un espacio donde a través de sus muros se separa a quienes poseen la libertad que como sociedades modernas le hemos entregado al Estado para que la administre, de quienes están privados de esta libertad o que han decidido de manera voluntaria cometer delitos y, por consiguiente, “auto marginarse”.

Para comenzar, en este apartado de discusión teórica, se considera pertinente abordar tanto el funcionamiento como la finalidad y/o propósito de la cárcel no solo como institución, sino también como un territorio que se caracteriza por dinámicas temporales y espaciales determinadas tanto por marcos, mecanismos y atribuciones legitimadas de manera jurídica, política y culturalmente que son ejecutadas por Gendarmería de Chile – institución a cargo del ordenamiento y de la administración de la gran mayoría de los recintos penitenciarios – y por una característica física – material indispensable: los muros, que se encargan de dar cuenta y/o comunicar de manera simbólica quienes son merecedores no sólo de la libertad, sino también de derechos civiles y humanos.

Como bien se ha mencionado hasta ahora, el Estado – Nación que; si bien no es la institución que articula social e históricamente la idea de “lo carcelario”, dado que esto es una creación cognoscitivamente humana que trasciende la modernidad; desde los inicios de las Repúblicas y de la consolidación de los sistemas democráticos liberales, igualitarios y fraternales se ha encargado de construir un designio totalizante y marginalizado no solo del sistema y el espacio carcelario, sino también de las personas que se encuentran habitando y otorgándole vitalidad a dicho territorio.

Por ello, es que en primer lugar es relevante aterrizar esta discusión con una perspectiva un tanto prístina y/o tradicional, designio que se encuentre fundamentalmente consagrado en el *contrato social* escrito y publicado por uno de los más flamantes y reconocidos ilustrados del siglo XVIII; el cual no es ajeno a la realidad del Estado occidental de Chile; en el que consagra su pensamiento sobre el fin único de control y disciplinamiento de la cárcel y otros centros destinados encierro, para lo cual J. J. Rousseau (1762) en Paloma Herrera (2010) señala lo siguiente:

En este contexto, las distintas instituciones de encierro que surgen vienen a garantizar el ejercicio de estas libertades políticas y comerciales del ciudadano. Como suele decirse “la libertad de unos se garantiza con el encierro de otros. Si a las mujeres y los niños (sujetos tutelados) se les restringía su participación en el ámbito público y eran inhabilitados para celebrar con otros sujetos contratos privados con relación a bienes y servicios, desplegando sus prácticas en el mundo doméstico (privado); aquellos que pudieran alterar el orden social instituido, eran confinados a instituciones de encierro (cárceles, manicomios) para su control y disciplinamiento. (pp. 57 - 58)

Ahora bien, teniendo en cuenta este proyecto modernizador que sin objeción alguna ha influido en las Repúblicas liberales – occidentales producto de la europeización homogeneizante de los discursos, es que en segundo lugar es también relevante trabajar en base al funcionamiento y el propósito más contemporáneo o posmoderno que se pronuncia sobre el funcionamiento y el propósito del espacio - estructura carcelaria en un plano nacional, propósitos que se resumen en la rehabilitación, reinserción y no reincidencia, para lo cual Gustavo Jiménez (2007) señala que:

No obstante, es preciso indicar que la regulación no es sinónimo de prohibición. Tampoco puede decirse que la sociedad carcelaria esté enteramente excluida de la sociedad en general. Desde luego puede decirse que – paradójicamente – están incluidos por su propia exclusión de la libertad a través de sistemas de sanción, control y evaluación de conducta. El Estado también se preocupa positivamente de los reclusos, toda vez que no solo vigila el cumplimiento privativo de libertad, sino que, además, tiene como tarea su rehabilitación y reinserción social en términos de ofrecerle – dado el control sobre el recluso – oportunidades estructuradas que le permitan alcanzar una y otra. (p. 3)

Reforzando esta idea, el punitivismo carcelario se ha encargado de promover el encarcelamiento en masa, buscando siempre una legitimación tanto electoral para posteriormente extrapolarlo e instaurarlo de manera normativa y jurídica, utilizando indiscriminadamente los medios de comunicación y de difusión de la información, entendiendo que la información a día de hoy está al alcance de todos/as; logrando que el poder judicial y/o punitivo catalogue y reduzca a las personas que cometen delitos y que han sido condenadas por ello a entes peligrosos, dañinos y hasta incluso antisociales, por lo que desde una visión crítica hacia el punitivismo, Trujillo Cabrera (2019), señala que:

El funcionamiento del Estado está diseñado para que una vez sean proferidas las leyes que endurecen las penas, el poder punitivo quede en manos de los agentes administrativos. Incluso, muchas veces el poder punitivo se desplaza directamente al Derecho Administrativo. Entonces, el populismo punitivo también tiene una forma de expresarse, que es a través del Estado Policiaco... El Estado Policiaco es el que, bajo la excusa de proteger a la sociedad de algún *enemigo*, se ensaña *administrativamente* en disciplinar la conducta individual y moral de los ciudadanos. (p. 141)

En esta misma línea opositora a lo más punitivo, se encuentran posicionamientos abolicionistas de la cárcel, siendo el control de los actos antisociales uno de los grandes problemas junto al económico y el de la institucionalidad estatal; conforme a ello, la distribución de la justicia ha sido social, histórica y espacialmente el instrumento que al momento de crear derechos, crea también privilegios, por lo que los planteamientos punitivistas que flamean la bandera de la corrección, la reinserción y la no reincidencia, no

son más que argumentos útiles para poder convertir en inamovibles dichas creencias e ideologías del control, Piotr Kropotkin (1877) se pronuncia acerca de la cárcel señalando que:

La cárcel no impide que se produzcan actos antisociales. Multiplica su número. No mejora a los que pasan, tras sus muros. Por mucho que se reforme, las cárceles seguirán siendo siempre lugares de represión, medios artificiales, como los monasterios, que harán al preso cada vez menos apto para vivir en comunidad. No logran sus fines. (p. 53)

Es igualmente interesante como este autor trabaja a cerca de la consideraciones e influencias desmoralizantes que ejerce el encierro tanto desde un aspecto más individual al momento de referirse al agotamiento energético intelectual, sentimental y comunitario, que se ve diezmado por la crueldad misma de quienes tiene el poder la fuerza y de la ejecución de esta misma, como también de la organización espacial – física de la cárcel, por lo que Piotr Kropotkin (1877) enfatiza sobre una solución ante el problema del control antisocial y el sistema penal - punitivo: “¿Qué hacer para mejorar el sistema penal? Solo hay una respuesta: nada. Es imposible mejorar una cárcel. Con excepción de unas cuantas mejoras insignificantes, no se puede hacer absolutamente nada más que demolerla”. (p. 12)

Por otro lado, es imposible dejar de mencionar a las voces más críticas de las instituciones que temporal y espacialmente le han dado sin lugar a duda una articulación definida y jerarquizada a las dinámicas sociales Michel Foucault, el cual desarrolla una idea clara del encarcelamiento que se manifiesta por medio de la normalización de diversos mecanismos de disciplinamiento que se encuentran arraigados tanto en pequeños grupos sociales como la familia, el ejército, la escuela, el trabajo, los hospitales, para finalmente llegar al poder distribuidor de la justicia, administrador del castigo y la coerción, que materializa esta idea del encarcelamiento con la prisión, que en definidas cuentas no reproduce un desfiguramiento de la realidad y una consolidación de la normalización “anti social”, para lo cual Michel Foucault (1975) en *Vigilar y Castigar* señala que:

El sistema carcelario reúne en una misma figura unos discursos y unas arquitecturas, unos reglamentos coercitivos, y unas proposiciones científicas, unos efectos sociales

reales y unas utopías invencibles, unos programas para corregir a los delincuentes y unos mecanismos que solidifican la delincuencia (p. 251)

Por último, en la misma línea de los últimos dos autores que se han referenciado, existen voces muchísimo más actuales y también femeninas que han reflexionado a cerca de la influencia moral evidente de la distribución de justicia y su aplicación en el espacio y estructura carcelaria, constatando y criticando fuertemente que la cárcel no es simplemente una privación de la libertad, sino que también la corrección y el castigo operan en marcos en un estricto empleo del tiempo, con la imposición de prohibiciones, obligaciones, la vigilancia continua moral, intelectual, emocional y espacial; ya sea jurídica como humanamente; con la intención de lograr una despersonalización y deshumanización total de quienes habitan dicho territorio y/o lugar; para ello Paloma Herrera (2010) señala que:

La constitución de esta nueva penalidad más humana que apunta a preservar el cuerpo y disimular el dolor es el comienzo de la cárcel como espacio de aislamiento, encierro y transformación moral del delincuente, de manera de recuperarlo como pieza útil para el sistema de producción (p. 61)

8.1.4 Escuela en contexto de encierro.

La educación y la escuela son sin lugar a duda pilares de cualquier sociedad y cultura humana; siendo la práctica pedagógica – proceso de enseñanza y aprendizaje – y/o educar una acción política y que está inmersa en interminables procesos individuales y colectivos de politización – cuestionamientos y transformaciones - particularmente a cerca de la finalidad de esta, siendo una definición a priori atingente la de Graciela Frigerio en Alicia Acín (2009) la cual señala que “Educar es esa responsabilidad y garantía para que “el origen no se convierta en una condena”. (p. 66)

El origen de la escuela como un espacio y tiempo específico para educar, es una creación social, política e histórica particular de las sociedades modernas del siglo XVIII que, si bien muchas veces damos por hecho, previamente no existían espacios físicos destinados a la escolarización de las personas y principalmente de las niñeces. De esta forma, la modernidad trae consigo la pedagogización de las infancias, sin embargo, aun cuando

sociedad moderna intenta “democratizar” la escolaridad, por otro lado, también se encarga de fragmentar a la sociedad entre aquellos/as que saben y transmiten el conocimiento y aquellos/as que solo lo reciben. (Herrera, 2010)

La sociedad moderna – occidental en la cual como país estamos inmersos, no se encuentra ajena a la conformación de instituciones que han perseguido y que persiguen una homogeneización y disciplinamiento moral de las personas que forman parte de los márgenes territoriales y jurídicos de la soberanía nacional; como bien mencionamos la escuela es uno de los pilares de la producción y reproducción de discursos culturales hegemónicos, para lo cual Paloma Herrera (2010) señala que:

La escuela, en su versión disciplinaria, es fundamental para la consolidación de esta sociedad moderna, en su función de transmisión de las costumbres civilizadas y los ideales democráticos a los niños y jóvenes que en el futuro serán los ciudadanos de la Nación. Todos deben tomar la fuerza civilizadora de la escuela y adaptarse a las exigencias sociales que esta imponía bajo el modelo de la instrucción. (p. 62)

Ahora bien, la escolarización es un aspecto transversal tanto para espacio convencionales como no convencionales, y es en estos últimos espacios donde la escuela como institución y la escolarización carcelaria como práctica se posiciona como el objetivo de análisis y de estudio de esta investigación. El proceso de enseñanza – aprendizaje si bien ha ido transformándose y/o adecuándose a la realidad temporal, espacial y cultural de cada lugar; la educación en contexto de encierros específicamente para jóvenes y adultos no ha sido parte de este largo y disputado proceso de transformación estructural para finalmente transformar las vidas de quienes se encuentran privados de libertad, para lo cual Alicia Acín (2009) señala que:

La educación en cárceles, enmarcada en la educación de adultos, se constituye en una parte impostergable de la agenda de esta última por cuanto refiere a un sector de la población en aumento, que se encuentra cautiva (a la espera de o cumpliendo su condena) y respecto de la cual la sociedad tiene una deuda en el sentido de no haber garantizado el acceso a la educación básica y, con ello, posibilitado lazos de filiación y pertenencia. (p. 63)

La institución escolar y la escolarización carcelaria a duda se articula y se dictamina ante todo dentro de marcos jurídicos que disputados históricamente por parte de la agencia política tanto conservadora, liberal, reformadora, entre otras; marcos jurídicos que conformaran un posicionamiento teórico institucional bastante alejado de la práctica, que instala a la escolarización carcelaria como un derecho para quienes se encuentren privados, como un deber para el Estado como institución, que no solo se hace cargo de mantener encerrados a quienes han cometido un delito, sino que también asume contemporáneamente una responsabilidad de corrección y reintegración social, para lo cual el Ministerio de Justicia en el decreto 4855 promulgado en 1949 señala lo siguiente a cerca de las escuelas en cárceles:

Que la acción cultural de la escuela es, sin duda, el más efectivo recurso de que puede disponerse para obtener la readaptación del delincuente y, por ello, es indispensable organizar su funcionamiento en forma de que su acción se extienda a toda la población carcelaria analfabeta o a la que necesita ampliar sus conocimientos, sea en el aspecto cultural o en el de especialización técnica o enseñanza de artes y oficios. (Biblioteca del Congreso Nacional, Decreto N° 4855, párrafo tercero)

En esta misma línea, también encontramos lineamientos institucionales y jurídicos a cerca de la modalidad de las escuelas en cárceles a partir de Ley General de Educación, la cual señala que: “Se efectuarán adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas, tales como las que se creen en el marco de la interculturalidad, de las escuelas cárceles y de las aulas hospitalarias, entre otras”. (LGE, Ley 20.730, artículo 23, Superintendencia de seguridad social); ley que por cierto es bastante acabada al referirse a la escolarización carcelaria, dado que la introduce dentro de las adecuaciones curriculares de la Educación para Jóvenes y Adultos, pero que dentro de la misma ley se les otorga bastante libertad en temas referentes a la construcción de programas educativos de los establecimientos, que de una u otra forma se encuadra a la realidad nacional de las escuelas carcelarias dada las modalidades de impartición que está a cargo de Gendarmería de Chile, para lo cual dicha institución señala en MINEDUC (2016) que:

En el caso de los 98 recintos penitenciarios para adultos a cargo de Gendarmería de Chile (GENCHI), hay 76 donde los y las internas también acceden a la educación de adultos regular, y cinco recintos penitenciarios donde se imparte educación de adultos

flexible. De los 17 restantes, hay 7 en que solo se puede optar a validación de estudios mediante exámenes libres, y 10 donde ni siquiera existe dicha posibilidad, pues no hay un establecimiento que provea de oferta educativa de adultos en ninguna de sus modalidades. (p. 259)

Conforme a ello, es de suma importancia complementar estos dos ultimo párrafos con los lineamientos de Gendarmería de Chile, que si bien no se refieren de manera de directa a la educación y la escuela en los centros penitenciarios del territorio de Chile, si enfatizan a cerca de la reinserción social de personas que han sido privadas de libertad como una de las misiones de la institución a través de dos criterios: la intervención psicosocial criminológica y las prestaciones para la integración social, siendo en este último donde entra el derecho social, político y cultural de la educación; señalando que las prestaciones para la integración social son un:

Conjunto de prestaciones que tienen por objetivo, por una parte, promover el ejercicio de los derechos políticos, sociales y culturales no afectados por la condición de reclusión (o cumplimiento de pena), y por otra, buscan promover el desarrollo de conductas prosociales en la persona orientadas a su integración social. (GENCHI, s. f)

Si bien, la escolarización carcelaria desde parámetros y/o directrices jurídicas – institucionales persigue teóricamente una finalidad pertinente y elocuente como la integración o la reinserción social; la hendidura entre la teoría y la práctica es muchísimo más reveladora, en palabras de Habermas (2010) en Donoso (2021) al señalar que:

La educación en contexto de encierro no debe viciar su objetivo en la sola mantención de un derecho por parte de los profesionales e instituciones, ni velar únicamente por la disposición de normas que modelen el mundo social de las personas. (p. 16)

En ese sentido, el proceso de enseñanza - aprendizaje en general está arraigado a parámetros y paradigmas tradicionales, los cuales se sustentan en creencias individualistas, competitivas y autoritarias, que muchas veces se encuentran tanto explícita como implícitamente, dependiendo del lugar – escuela – en la cual uno/a/ se encuentre, que

responde a dinámicas sin duda normalizadas, que en el caso de la educación carcelaria esta brecha entre teoría y práctica se convierte en un abismo, por lo que es importante poder trasladar creencias opuestas a las escuelas en contextos de encierro, tales como la de Josefa Martín Luengo (2016) al mencionar que:

Escuela y estructura social se inciden recíprocamente y así, con demasiada frecuencia, la escuela no es otra cosa más que un adiestramiento para integrarse en su estructura de manera dócil y acrítica, para perpetuarla; por lo que la finalidad actual de la escuela es la de crear un tipo de persona que los poderes establecidos demandan según sus peculiares intereses; en lugar de construir personas que se integren en la sociedad para evolucionarla, cambiarla y progresarla. (Pág. 37).

Así mismo; es importante introducir el valor tanto de la concepción como de la práctica de la reinserción, dado que es finalmente esta como una finalidad la que sitúa espacial y temporalmente la labor educativa e igualmente el proceso de enseñanza – aprendizaje, para lo que Gadowski y Ortiz (2014) en Francisca Corgini Donoso (2021) señalan que:

La escuela reafirma la condición de los internos como sujetos de derecho y busca, a través de su incorporación a nuevos mundos culturales, cumplir con una justicia distributiva simbólica y suscitar sentimientos de esperanza y autoafirmación que permitan mejorar su presente y su futura reinserción social. (p. 16)

Desde una interpretación más primitiva de la educación carcelaria encontramos un entendimiento metodológico y paradigmático del tipo correccional, donde la persona que se encuentra recluida en la cárcel no es más que un simple enfermo que obtendrá una cura dentro de su corta, mediana o larga estadía en la institución carcelaria, educación que no tiene ninguna relación con la transformación y construcción cultural, intelectual y social de la persona, donde Paloma Herrera (2010) señala que:

En su origen la educación en las cárceles nace para curar en el marco del modelo correccional. El modelo correccional se muestra como instrumento terapéutico cada vez que se hace hincapié en la idea de enfermedad o patología, para señalar al

diferente, desviado. Por lo cual la intervención que se requiere es la de la cura o tratamiento. De aquí la asociación cura-custodia ya mencionada fue erigida sobre la base de la asociación entre el discurso jurídico-penal y el discurso médico en aquella época. (p. 72)

Por otra parte, la educación en contexto de encierro transmutó al punto de que el Estado materializó su presencia con la Escuela; bien ha mencionada la transición histórica – espacial de la escolarización carcelaria en Chile en la identificación del problema de investigación, donde poco a poco la educación de personas privadas de libertad partió desde simple caridad social a un derecho público y humano que debe ser garantizado, bien lo menciona Paloma Herrera (2010):

La escuela dentro de las cárceles se construye como la institución del Estado con posibilidades de reconfigurar el escenario de desigualdades sociales garantizando la igualdad de posibilidades en el acceso a una educación calidad teniendo en cuenta competencias, saberes y valores; de manera de generar mejores condiciones para la inclusión social, cultural y laboral de los sujetos. (p. 131)

A modo de cierre, es pertinente y relevante evidenciar y también reflexionar acerca de la presencia educativa – pedagógica en el espacio y sistema penitenciario, para así poder entender que la educación puede contrarrestar las cargas morales de la institución carcelaria que revisaremos a continuación.

8.2 Categoría de análisis espacial

El ejercicio o el trabajo de categorizar es una forma específica de ordenamiento y de organización que es finalmente funcional para el entendimiento completo y complejo de los objetos, de las acciones, de los fenómenos y del espacio geográfico. En ese sentido, es preciso decir que este medio categorial permite que cualquier persona que se vea y se sienta partícipe del proceso de enseñanza y aprendizaje pueda sostener un ingreso e inserción comprensiva y explicativa a las relaciones que se producen y se construyen entre los diversos grupos humanos existentes y el medio que los rodea. (Garrido, 2020)

Asimismo, es preciso mencionar que las categorías de análisis geográfico no le pertenecen a una teoría geográfica en particular, dado que aquella categorización forma parte de una renovación disciplinar geográfica aplicada que busca resolver de manera más particular la dicotomía de si existe un solo objeto de estudio o existen más objetos de estudios dentro de la disciplina geográfica. Para ello, se van a definir seis categorías de análisis, las cuales son espacio, territorio, lugar, paisaje, región, medio ambiente y geo sistema; pero que para la presente investigación la categoría analítica de territorio permitirá comprender la complejidad de las barreras socio espaciales que enfrentan los/as profesores/as en un contexto escolar carcelario, porque todo territorio es un espacio geográfico, pero para que un espacio geográfico sea territorio se deben relevar algunas elementos y/o relaciones ontológicas.

8.2.1Territorio.

La categoría analítica del territorio, a diferencia de las otras manejadas y/o utilizadas por la disciplina geográfica, siempre se ha encontrado vinculada a las relaciones espaciales de poder. Dentro de las más tradicionales se encuentra sin duda la teoría determinista Ratzeliana que vincula al Estado nación moderno y europeo, en pleno proceso de expansionismo con la adquisición de nuevos territorios geopolíticamente hablando.

Dentro de un posicionamiento similar, se encuentran aportaciones a la categoría de territorio, entendiéndolo como un recurso natural y/o de abrigo que se encuentra a disposición para la utilización o el aprovechamiento de los grupos sociales – humanos que se encuentran habitando (Haesbaert, 2013). Por otra parte, ya adentrados en la segunda mitad del siglo XX, la categoría de territorio se encuentra sujeta a diversos intercambios y enriquecedoras aportaciones disciplinares que nos permiten no solo desarrollar una idea más crítica de la categoría, sino también nos permiten aterrizar y vincular la mencionada categoría con la presente investigación.

Conforme a ello, Milton Santos (1996) nos presenta su visión acerca de lo que él entiende como el territorio, la cual considera que el territorio es un conjunto de formas, es decir, un conjunto de sistema de objetos y sistema de acciones, siendo el territorio un soporte de redes de sistemas que transportan normas utilitarias, parciales, parcializadas, es decir, verticalidades; y al mismo tiempo, horizontalidades, las cuales se encuentran limitadas. No

obstante, para Santos a pesar de la superposición de las verticalidades por sobre las horizontalidades, el territorio es en sí mismo espacio humano, espacio habitado, pero que de manera simultánea se encuentra fragmentado.

Respectivamente, es importante señalar que disciplinariamente durante mucho tiempo la dicotomía entre espacio y territorio fue más discutida y trabajada teóricamente; ya que ambas formas para referirse al medio o entorno implican una cierta apropiación, dominación y producción de relaciones sociales, culturales, naturales, políticas y económicas, no obstante, el concepto de espacio indudablemente ha sido y es considerado mucho más que una categoría de análisis, dado que el espacio es todo aquello que contiene acciones, objetos, fijos, flujos y/o relaciones materiales como inmateriales, a diferencia del concepto y de la categoría de territorio que ante todo debe contener una base espacio – material para su constitución y su análisis; de manera concluyente, el territorio es una dimensión del espacio el cual contiene y concentra relaciones de poder que deben ser analizadas (Haesbaert, 2013), siendo importante considerar el sentido relacional de aquellas relaciones, para lo cual Rogerio Haesbaert (2013) señala lo siguiente:

En un sentido relacional, el poder no se considera como una capacidad o un objeto — como algo que se pueda tener—, sino como una relación de fuerzas, aunque muy desigual. Lo que más importa entonces son las prácticas y los efectos del poder (aquí me inspiro en Foucault). Por consiguiente, más que definir el poder o construir una teoría del poder, es importante analizar las prácticas del poder, cómo el poder se desarrolla concretamente en nuestro caso produciendo el espacio, —lo que, reordenado, está inserto en lo que Foucault denomina las tecnologías del poder—. (pp. 25 – 26)

Es interesante el sentido relacional que le pretende otorgar Rogério Haesbaert cuando el espacio – como mucho más amplio y abstracto – se analiza a través de la categoría del territorio, sobre todo cuando se inspira en el pensamiento de Foucault, dado que intenta sumergirse en un análisis más allá de lo concreto o de lo material, sino que también focaliza su atención en yuxtaponer la funcionalidad de la prácticas y relaciones de poder como también lo simbólico de estas.

Asimismo, el poder es mucho más que un conjunto de prácticas materiales, coaccionadas, de control y de violencia física que impactan de manera psicológica y emocional, el poder es también concreto como simbólico, en el sentido de que puede representarse como una herencia histórica y espacial. Por ello, es que debemos entender el territorio como algo más que simples dinámicas de control estatal, son parte, y dentro de esta investigación se pretende evidenciar, pero también existen resistencias culturales y humanas que se traducen en formas de control físico, emocional y de movilidad. (Haesbaert, 2013)

Ahora bien, la categoría de análisis geográfico de territorio es sin duda una forma de observar y de analizar el espacio escolar carcelario, dado que aquel territorio constituye institucional, temporal, cultural y espacialmente prácticas de poder y representaciones territoriales materiales y simbólicas que significan barreras socio espaciales o más bien, socio territoriales que influyen y determinan el quehacer profesional docente.

En ese sentido, la cárcel como bien hemos mencionado cumple con aquellas prácticas y representaciones territoriales materiales – físicas, como el espacio delimitado y limitado que lo caracteriza, por ejemplo, sus muros, las rejas, la diferenciación de las torres, los espacios de socialización como la escuela, los patios, entre otros, que son particulares para quienes según ciertos estándares de comportamiento, impuestos por prácticas de poder, se encuentren en condiciones de obtener un “privilegio”. Por otra parte, dentro de la cárcel, utilizando aquellas palabras de Milton Santos, existe una fragmentación del territorio y una superposición de las verticalidades por sobre las horizontalidades, si bien la educación para adultos según una de las autoras expuesta en el marco teórico, necesita de profesionales que se relacionen de manera horizontal con los estudiantes, las representaciones verticales de poder creadas por el Estado y materializadas por Gendarmería no pueden pasarse por alto, existe una jerarquización unilateral obvia desde la institución y sus grupos humanos hacia los internos, como también desde gendarmería hacia los/as profesores/as, pero también desde aquellos/as profesores/as y funcionarios/as que guardan alguna relación con personal de Gendarmería, lo que conlleva un fraccionamiento territorial y temporal permanente, que terminan significando una herencia histórica y espacial de representación de poder.

Las dinámicas socio espaciales, culturales, institucionales y propias del proceso de enseñanza – aprendizaje que se producen y reproducen dentro del espacio carcelario y dentro

de la escuela en contexto carcelario, nos ofrece una oportunidad de reflexión sobre el pensar, el ser y el hacer o quehacer docente y, de qué forma aquellas dinámicas sociales, cultural y espaciales propias de este fragmentado territorio se transforman o pueden ser analizadas como barreras socio territoriales que tengan un sentido y una significación profunda en la formación inicial docente, en los programas de estudios de formación, en las políticas públicas y en la capacidad de movilidad que los/as profesionales en formación tienen, y cual capacidad de control de la movilidad tiene las prácticas de poder provenientes del Estado y sus instituciones.

9. MARCO METODOLÓGICO

9.1 Paradigma:

9.1.1 Paradigma Investigativo

Los paradigmas investigativos históricamente se han encontrado en diversas disputas ideológicas y científicas que han significado la distinción entre lo cualitativo, que conlleva una indagación más subjetiva, y lo cuantitativo, que dentro de todo metodológicamente conlleva una indagación más objetiva. Dentro de lo que significa el paradigma cualitativo, se ha trabajado y construido científica y disciplinarmente dentro de las ciencias sociales y de la educación en categorías paradigmáticas como positivistas - más pegado a lo cuantitativo - y el paradigma interpretativo y sociocrítico - más de la mano con lo cualitativo. (Ricoy, 2006)

Para la presente investigación se utilizará el paradigma socio crítico de investigación científica se caracteriza por tener como foco de interés la identificación de una problemática para posteriormente criticarla; es un paradigma ontológicamente constructivista, holístico y divergente; se encuentra influida por una conexión y por el compromiso con una liberación con aquellos/as sujetos/as que se vinculan con la problemática investigativa; tiene como propósito afirmaciones ideográficas junto al planteamiento de hipótesis de trabajo, centrándose en las diferencias, se encuentra muchas veces limitada por el contexto espacial y también por el tiempo; y por último, axiológicamente está marcada por los valores éticos de quien investiga y de quienes son investigados/as, además, de intentar constituir una crítica ideológica profunda que tiene como objetivo proponer cambios estructurales, relacionales y prácticos que tengan relación y funcionen como alternativas ante los fenómenos socio espaciales y temporales que se encuentran en proceso de investigación, indagación y revisión. (Ricoy, 2006)

El paradigma crítico o sociocrítico apela a una relación potente e inquebrantable entre la teoría y la práctica, en donde la teoría es más bien una fundamentación y una guía para la práctica, para lo cual la práctica vendría la interacción y la vinculación de quien investiga y de quienes forman parte también de la investigación, generando una colaboración mutua en

lo que respecta a la indagación y descubrimiento de verdades (Ricoy, 2006), para ello Yin (1987) en Ricoy (2006) señala lo siguiente:

Los sujetos crean su realidad, se sitúan en ella y desde ella son seres capaces de transformarla como sujetos creativos crítico-reflexivos. El paradigma crítico goza de un enfoque cualitativo con connotaciones interpretativas que permiten profundizar en la investigación desde una perspectiva holística, atendiendo a la propia significatividad del contexto real en que se encuadre. (p. 18)

Conforme a esto, la presente investigación cumple con los requerimientos para ser considerada una investigación cualitativa socio crítica, dado que previamente a la construcción o encuadre temático y teórico que se ha expuesto a este punto , existe por parte de quien investiga, una vinculación con el espacio escolar carcelario del centro de detención preventiva de Puente Alto, con los estudiantes del Liceo camino de Luz, con los/as profesores/as que forman parte del cuerpo docente de la escuela del CDP de Puente alto y con los funcionarios/as de Gendarmería, y también una vinculación temporal prolongada, es decir, cerca de un año académico en educación para jóvenes y adultos en el Liceo camino de Luz.

9.1.2 Paradigma geográfico

La disciplina de la geografía históricamente se ha encontrado inmersa en diversas disputas teóricas y prácticas, es decir, en disputas en lo que respecta a la construcción disciplinar total y/o concreta, intentando responder siempre la siguiente pregunta *¿para qué sirve la geografía?* En ese sentido, durante el siglo XIX, el siglo XX e incluso durante el siglo XXI, la disciplina geográfica ha pasado por la predominancia de diversos paradigmas de producción y construcción de conocimiento, encontrándose paradigmas positivistas, anti positivistas, neopositivistas y anti neopositivistas – categorizaciones aportadas por Imre Lakatos – que dentro de las anti positivistas se encuentran la geografía crítica. Pero antes de sumergirnos en lo que consiste la geografía crítica, es importante contextualizar sobre el objeto de estudio de la disciplina: el espacio geográfico.

El espacio geográfico – objeto de estudio de la geografía – es un metabolismo que se forma a partir de la relación entre las personas y el medio que se transforma en un estado concreto y que tiene condiciones históricas concretas, relacionadas directamente a las condiciones de trabajo – productivo e improductivo – a las cuales se enfrentan las personas. El espacio en cada momento es condición de producción, es el cuadro de organización donde los medios de producción – el monopolio de los medios de producción – junto con el control político disponen de la distribución territorial que mayor se ajusta a los intereses económicos, políticos e ideológicos del capital. (Moreira, 2017)

Conforme a ello, el espacio geográfico es un producto histórico que tiene un contenido histórico concreto, es decir, la sociedad, dado que el espacio no es está ni cerca de ser un simple lugar donde la sociedad junto con todas sus complejas dinámicas relacionales y contradictorias de producción se aloja. Por otra parte, el espacio geográfico tampoco es un espejo o un reflejo de la sociedad, ya que el espacio geográfico es la sociedad por el simple hecho de que las personas producen su existencia produciendo espacio; no es que el espacio sea el lugar de las coordenadas geográficas, el tiempo y el espacio son estructuras de la historia, son propiedades de materia social que permiten la producción de existencia en el espacio sea tiempo histórico real. (Moreira, 2017)

La producción histórica – concreta del espacio geográfico está mediada por las técnicas, es decir, un conjunto de medios instrumentales y sociales con las cuales las personas realizan su vida, produciendo y creando espacio, no obstante, no se pueden observar las técnicas de manera homogénea. En ese sentido, los objetos técnicos no pueden aislarse de su entorno, a cada lugar geográfico concreto corresponde, en cada momento, un conjunto de técnicas y objetos técnicos de producción, resultado de una combinación específica que también es históricamente determinada, y esta heterogeneidad proviene de la manera en cómo los objetos técnicos se introducen y las técnicas se aplican de manera desigual en el tiempo y en el espacio. (Santos, 2000)

Si bien, el espacio está conformado por objetos técnicos, es el espacio quien determina aquellos objetos según una organización y utilización lógica, no al revés. La técnica entonces viene siendo la forma en que se utilización y su organización los objetos técnicos en el espacio, por lo que las técnicas – la forma o el hacer – sirven o funciona como una manera

de darle explicación al tiempo y al espacio, adquiriendo valor siempre y cuando se encuentren dentro de una realidad sistémica y de referencias elaboradas para poder entenderla. (Santos, 2000)

Ahora, aquella realidad sistémica está compuesta en primer lugar, por un sistema de objetos, que se constituye a partir de objetos naturales como culturales, que con el tiempo han pasado de ser cosas a ser objetos técnicos; y en segundo lugar, de un sistema de acciones, que se constituye a partir de las personas y de las acciones de estas, siendo la acción algo propio del ser humano, sin embargo, con el pasar del tiempo las acciones en un determinado si bien son cada vez más racionales, son también cada vez más ciegas, dado que responden a proyectos ajenos y totalizantes del Estado y/o del capital. El espacio geográfico – que como ya mencionamos no es ni un espejo ni receptáculo – está formado por un conjunto indisoluble, solidario y contradictorio de sistema de objetos y de acciones, que no pueden ser considerados de forma aislada, sino que forman una unidad y una realidad sistémica concreta donde se realiza la historia – un conjunto determinado de técnicas aplicadas de manera heterogénea – y la geografía al tener como objeto de estudio el espacio geográfico, es importante que se preocupe por todas formas de existencia. (Santos, 2000)

Conforme a ello, la geografía con designación crítica se posiciona teóricamente frente a un orden y/o una realidad concreta constituida, donde los/as geógrafos/as críticos/as apuntan directamente a la relación que existe entre la geografía y la superestructura de dominación de clase, posicionando a la geografía como un instrumento que le permita a los hombres y a la mujeres buscar y encontrar la liberación, en oposición a la realidad de la disciplina, la cual es utilizada como un instrumento y mecanismo de poder, para ello Robert Moraes (2004) señala que:

La unidad de la Geografía Crítica se manifiesta en la postura de oposición a una realidad social y espacial contradictoria e injusta, haciendo del conocimiento geográfico un arma de combate a la situación existente. Es una unidad de propósitos dada por el posicionamiento social, por la concepción de ciencia como momento de la praxis, por una aceptación plena y explícita del contenido político del discurso geográfico. En fin, es una unidad ética. (p. 45)

Asimismo, la geografía estimula la reflexión de nuestra realidad y de la producción – construcción del espacio en el cual estamos inmersos bajo dinámicas relacionales – espaciales que se les imponen a los individuos y, a las comunidades que están direccionadas desde lógicas del capital, ya sea desde el Estado y del propio sistema capitalista. Por ello, es que la geografía crítica nos otorga aquella posibilidad de sepultar esas verdades absolutas e incuestionables – esas verdades de la superestructura – para poder crear y formar nuevas concepciones de producción del espacio y así poder transformar las condiciones materiales de existencia y de trabajo que enfrentamos social y espacialmente, por lo que, la geografía es sin duda alguna un desafío y una promesa para la transformación de las formas de vivir en el espacio. (Moraes, 2004)

Sumado a esto, aún cuando actualmente la corriente geográfica crítica se encuentra actualmente en momento de indefinición, el convencimiento de que la criticidad dentro de los procesos de producción de conocimiento científico siempre se ha encontrado presente dentro de los/as geógrafos/as, dado que forma parte de una cualidad fundamental de la praxis metodológica e investigativa. Sin embargo, la geografía crítica transita actualmente en tres principios cualitativamente distintivos del quehacer científico crítico, estos son en primer lugar, por una profunda preocupación y compromiso con alcanzar la justicia social, en segundos lugar, una actitud anti dogmática y, en tercer lugar, una actividad práctica que busque transformar la realidad social. (León Hernández, 2016)

Luego de exponer ciertos parámetros más bien teóricos en primer lugar, sobre algunas nociones de lo que se entiende como el espacio geográfico desde bibliografía crítica; y en segundo lugar, nociones también pero acerca de lo que constituye la geografía crítica, lo que busca y el compromiso de esta, es igualmente importante asociar aquellas valoraciones, construcciones teóricas y desarrollos conceptuales de los autores con la temática investigativa que pretende posicionar en la discusión tanto geográfica como pedagógica las barreras socio espaciales presentes en la escuela en contexto carcelario, y como este territorio puede ser un espacio con un gran potencial dentro del proceso de estudiantes en formación inicial docente.

En ese sentido, debemos partir mencionando que la cárcel es una creación que se materializa dentro de lo que se conoce como el proceso de la modernización, por lo que es el

resultado de un proceso de producción y reproducción de espacialidad social que se caracteriza por fortalecerse por medio de relaciones jerárquicas de producción y acumulación de capital que permite la producción de una materia social, espacial, cultural y política injusta y desigual. De esta forma, el espacio carcelario no es más que un espacio que se encarga de contener de manera material a aquellas personas que no son capaces de satisfacer las voluntades de la clase dominante, quienes a través de las instituciones del Estado y especialmente por medio de la leyes, se encargan de producir un control político, económico y territorial para el conjunto de la sociedad.

No es la intención de esta investigación generar o construir un relato “no sancionador” en donde se dé a entender que las personas que se encuentran cumpliendo una imputadas o condenadas, posteriormente al haber pasado por un debido proceso establecido constitucionalmente en un Estado de derecho, haber tenido derecho a un defensa y luego de dictarse una sentencia procesal penal por un tercero imparcial.

Lo que pretende la presente investigación es poner en el marco de la discusión y del debate científico – académico, geográfico, pedagógico y cotidiano, como la labor de la institución escolar y del grupo humano que se desenvuelve profesional y personalmente se sobrepone a una superestructura política, económica, social e ideológica de alienaciones burguesas, logrando establecer y posicionar a la educación como un derecho, dentro de un territorio donde pareciera que no existen; espacio donde se ven evidenciadas y enfrentadas dos realidades sociales concretas, por un parte la Estatal representada por gendarmería y la escuela, y por otra parte, experiencias y decisiones que han sido en su mayoría producto de un sistema de dominación de clases, que no les permitió en ningún momento de la vida de estas personas proyectar una esperanza de alcanzar justicia y transformación social.

En ese sentido, la labor pedagógica y geográfica tiene un valor profundo, dado que pedagógicamente la presente investigación contribuye en primer lugar, con un estudio de caso donde quien dirige la investigación experimentó un proceso de vinculación durante un año académico – diez meses de un año calendario – permitiendo en segundo lugar, visibilizar una realidad educativa compleja, conflictiva, violenta física como simbólicamente, contradictoria, en el sentido de que como profesionales de la educación debemos anteponer el proceso de enseñanza – aprendizaje y la reinserción de los sujetos por sobre nuestros

juicios y valores éticos, ideológicos, de género, etc; y en tercer lugar, pedagógicamente la vinculación socio espacial permite un acercamiento teórico – científico pero también práctico a la escuela en contexto de encierro – Liceo Camino de Luz del CDP de Puente Alto – dado que pretende conseguir un acercamiento a través de la experiencia más directa con la educación para jóvenes y adultos a secas y también en contexto de privación de libertad.

Por otra parte, desde la disciplina geográfica la propuesta investigativa también posee un gran valor y potencial, dado que en primer lugar, el espacio carcelario del CDP de Puente Alto nos sumerge en un contexto socio territorial complejo y confuso, permitiendo observar, describir, analizar y explicar geográficamente como las técnicas – conjuntos de elementos instrumentales y sociales – se llevan a cabo, en un espacio donde los objetos técnicos como tecnológicos no solo están distribuidos de manera desigual en el tiempo y en el espacio, sino que derechamente no existen. En segundo lugar, la geografía crítica junto con la categoría de análisis de territorio nos permite sin duda complejizar sobre las dinámicas relacionales de poder e ideológicas que operan dentro del espacio carcelario, que no se encuentran nunca ausente dentro de la escuela ni mucho menos del aula de clases, dado que es Gendarmería de Chile quien administra institucionalmente la escuela a nivel nacional, situación que es anecdótica y exclusivo del contexto socio espacial.

Por último, la geografía crítica, la categoría de análisis del territorio y la pedagogía ofrecen disciplinar y didácticamente una oportunidad de desarrollar en los estudiantes la oportunidad de desenvolverse en diversos sentidos tales como la imaginación, la observación, la tolerancia, la proyección, el entendimiento de la realidad, cuestionar su propia condición de dominación, potenciar en ellos un espíritu cívico, reflexionar sobre los procesos espaciales, las problemáticas espaciales, hacerles comprender y construir en una relación de horizontalidad concreta que la relación persona – medio no es algo de lo que ellos se encuentre lejos, de que son capaces quizá no de transformar el territorio carcelario, pero de que si pueden ser capaces de transformar socio espacialmente sus condiciones materiales de existencia, no solo de ellos, sino también la de sus familias y las de su comunidad al momento de cumplir su condena y poder salir a esa realidad temporal y espacial desigual e injusta que muchas veces dentro de la cárcel pareciera que es todo lo contrario, en términos más concretos, desarrollar en ellos un pensamiento espacial y geográfico donde la proyección de

un horizonte y/o de la esperanza es posible siempre y cuando ellos asuman esa responsabilidad.

Finalmente, la interpretación de la geografía del espacio geográfico nos proporciona una idea de que la mercantilización de que lo considerado como productivo e improductivo para el sistema del capital y también la vida como el comportamiento de las personas se individualiza, esto porque la misma individualización ha alcanzado a las personas. El espacio geográfico del capital monopólico produce y reproduce una alienación del trabajo y de las personas a una escala planetaria, tal como lo pretendía la modernización en sus inicios. La geografía crítica posibilita de manera teórica y práctica una reunificación del saber y el poder, pasando de una geografía de personas del capital, hacia una geografía de las personas para sí mismos, la geografía y una geografía crítica es la medida de los hombres concretos que se encuentran en una materia social y técnica real – concreta, más si son las propias personas quienes las personas, por lo que es posible que tanto hombres como mujeres puedan observar, describir, analizar, explicar, crear y reconstruir una geografía para ellos/as mismos/as. (Moreira, 2017)

9.2 Enfoque

El enfoque es fundamental en una investigación, puesto que establece la dirección y los fundamentos sobre los cuales se construye el trabajo. Por medio del enfoque se determina cómo se abordará el problema de investigación, el tipo de datos que se necesitará recopilar, cómo se realizará el análisis de estos y la manera en que se entregarán los resultados.

La presente investigación se realizará bajo el enfoque cualitativo. El enfoque cualitativo tal como menciona Bernal (2010) permite un conocimiento profundo de un fenómeno, ofreciendo la oportunidad de describir aspectos relevantes del mismo, a partir de las percepciones de quienes forman parte de él. En consecuencia, se trata de un estudio centrado en casos particulares, por lo que la información obtenida no puede generalizarse.

El estudio cualitativo según lo publicado por Pimienta y de la Orden (2016) se centra en comprender fenómenos, experiencias, y procesos desde una perspectiva más detallada, poniendo énfasis en la naturaleza subjetiva de los datos. Uno de sus principales objetivos es explorar la conducta humana en contextos específicos, por medio de la búsqueda de

percepciones, significados y contextos que los individuos o grupos otorgan al fenómeno estudiado. A diferencia del enfoque cuantitativo, que se basa en aspectos medibles, y en el análisis de variables numéricas.

En ese sentido, el enfoque cualitativo para la presente investigación es ante todo pertinente, relevante y original, dado que la cárcel al constituirse como un territorio histórica y geográficamente cerrado y controlado, ya sea en aspectos físicos como en aspectos de movilidad, la indagación de información no puede sino lograrse con una vinculación directa con el espacio y con aquellos/as que se desenvuelven profesional y personalmente en el cotidiano. Asimismo, la experiencia de práctica intermedia y profesional docente en el proceso de formación inicial y, la construcción de conocimientos que se dan a partir de aquella experiencia, permite sin duda alguna una vinculación, y por ende, una comprensión de los fenómenos, de los procesos, de las percepciones, de las dinámicas, de las representaciones y de las prácticas verticales y horizontales que conforman tanto la habitabilidad como el fraccionamiento del territorio escolar carcelario.

9.3 Diseño

La investigación cualitativa se constituye como un tejido compuesto de diversas complejidades, metodologías y métodos, por lo que realizar este tipo de investigación requiere de comprometerse en un extenso tiempo con trabajo de campo, participar de un proceso complejo de recolección y producción de datos, tener una gran capacidad de síntesis, escribir largos pasajes para así evidenciar afirmaciones y perspectivas, y participar de manera abierta, es decir, estar dispuesto/a que las directrices procedimentales de la investigación pueden evolucionar y/o cambiar en todo momento. En ese sentido, la investigación se caracteriza por tener cinco enfoques o formas diferentes de estudio para producir y/o construir conocimiento: la biografía, la etnografía, la teoría fundamentada, el estudio de caso y la fenomenología. (Creswell, 2007)

En la presente investigación, se utilizará únicamente el diseño de estudio de caso, enfoque metodológico particular de indagación investigativa que tiene como objetivo la exploración dentro de un sistema ligado, es decir, ligado en tiempo y espacio. Además, el estudio de caso nos presenta la posibilidad de los multisitios, los cuales puede ser escenarios

o sitios físicos, sociales, políticos, económicos o culturales (Creswell, 2007), que en el caso de la presente investigación, la búsqueda o exploración investigativa se centra en el escenario físico de la cárcel y la escuela en este contexto, y el escenario social, que son los/as funcionarios/as de gendarmería, profesores/as de la escuela en la cárcel, profesores/as de FID y la investigadora.

Conforme a ello, este enfoque cualitativo de investigación nos presenta una multiplicidad de fuentes de producción de información y conocimiento investigativo, tales como las entrevistas, las observaciones tanto directas como participantes, los documentos y los materiales audiovisuales (Creswell, 2007); en el caso de esta investigación que busca evidenciar las barreras socio espaciales de la escuela en contexto carcelario, las fuentes de producción y recolección de información son bastante limitadas, dado que los mecanismos de control y de movilidad espacial y temporal están siempre presentes, sin embargo, esto no significa que las fuentes utilizadas logren el objetivo de constatar cuales son las barreras socio espaciales - territoriales existentes en la escuela en contexto de encierro y como la formación inicial docente debe de una u otra forma enfrentar y formar profesionales para cualquier contexto temporal y espacial educativo.

9.4 Población

Como en toda investigación cualitativa, la selección de sujetos/as y/o participantes que forman del proceso de recolección, exploración, indagación, levantamiento y producción de información es indispensable, dado que son los/as sujetos/as junto con sus experiencias socio espaciales y testimonios quienes nos otorgan elementos, consideraciones y perspectivas culturales, sociales, situadas temporal y espacialmente muchas irremplazables, para lo cual Arias Gomez *et al* (2016) señala que:

La integración del grupo de sujetos o participantes de los estudios, con las características particulares que permitirán responder los objetivos planteados, es una parte fundamental de todo protocolo de investigación porque cuando se logra una apropiada selección, no solo se podrá disponer de resultados confiables, sino que es posible que dichos resultados puedan ser extrapolados a otras poblaciones similares. Además, una buena elección de los participantes para el proyecto cumple con el

propósito esencial de asegurar que los hallazgos representarán, de forma exacta, lo que sucede en la población de interés. (p. 202)

Para la presente investigación, que tiene como pretensión reflejar las barreras socio espaciales de la escuela en contexto carcelario - particularmente en el Centro de detención preventiva de Puente Alto - , la población participante se constituye a partir de funcionarios/as de gendarmería; por profesores/as de la propia escuela que funciona dentro del CDP de Puente Alto, quienes no solo aportan testimonial y experiencialmente sus conocimientos sobre lo que significa la labor educativa dentro de un espacio carcelario, sino que también nos entregan conocimientos acerca del quehacer docente en educación para jóvenes y adultos; también por profesores/as con experiencias laborales en formación inicial docente en instituciones de formación pedagógica; y por último, por una estudiante - la investigadora - en proceso de formación inicial docente, que realizó una práctica intermedia y su práctica profesional dentro del Liceo Camino de Luz del CDP de Puente Alto.

La finalidad de esto, es lograr que este espacio y muchos otros más con similitudes y diferencias, puedan ser observados como una oportunidad para los programas de estudios y de formación docente, pero principalmente que sean observados y pensados como espacios y/o territorios con un potencial importante por estudiantes en procesos formación inicial docente, sobre todo en prácticas iniciales e intermedias, para así generar procesos de vinculación espacial con la educación para jóvenes y adultos que se encuentran y se han encontrado históricamente abandonados por las instituciones gubernamentales y por sobre por las instituciones pedagógicas formadoras.

A modo de complementación, las cifras oficiales del Liceo Camino de Luz del CDP de Puente Alto muestran que la población total de estudiantes en enero de 2023 debería ser de 340 estudiantes, pero se encuentran 320 matriculados de manera efectiva. Por otra parte, la población o grupo humano de la unidad educativa cuenta con una dotación de 18 personas, las cuales se dividen de la siguiente forma: un director, una Inspectora General, una Coordinadora Técnica Pedagógica, un docente encargado de Convivencia Escolar, una Coordinadora de PIE, 2 educadores de apoyo PIE, una psicóloga, dieciséis docentes, un secretario, un inspector de patio y una monitora de taller educativo, cumpliendo así con la normativa y los requerimientos del liceo. (PEI Liceo Camino de Luz, 2023) En el caso de la población de Gendarmería es un dato que no se encuentra disponible.

Tabla 1: Población de la investigación. (Fuente: Elaboración propia)

Roles	Cifra
Profesora/es con experiencia en espacios educativos carcelarios del Liceo Camino de Luz.	16 (año 2023)
Docente en formación con práctica en espacios educativos carcelarios del Liceo Camino de Luz.	1 (año 2023-2024)
Funcionario/as de GENCHI del CDP de Puente Alto.	226 (año 2014-15)
Profesora/es con experiencia en FID de la UMCE.	11 (año 2024 jornada completa)
Total:	254

Nota (Cifras extraídas Corporación Puente Alto; GENCHI; UMCE)

9.5 Muestra

La muestra o muestreo corresponde a la cantidad específica de materiales, casos, grupos o personas que son seleccionadas por el/la investigador/a para llevar a cabo el proceso de investigación, dentro de la investigación cualitativa, la muestra puede ser aleatoria, voluntaria o intencional (Flick, 2015). Para la presente investigación, se definió una muestra no probabilística intencional, dado que al tratarse de un estudio de caso en el Liceo Camino de Luz en el Centro de detención preventiva de Puente Alto, sumado a que también se busca la temática relacionada a la formación docente, es que la muestra no probabilística intencional se posiciona como la más correcta, porque permite la focalización de la muestra, para lo cual Scharager y Reyes, P. (2001) señalan que:

Las muestras no probabilísticas, pese a ser poco rigurosas y carentes de base teórica, son bastante frecuentes, incluso hay situaciones en que es más conveniente usar un muestreo no probabilístico, por ejemplo cuando vamos a hacer estudios de casos de poblaciones heterogéneas, o en estudios que son dirigidos a poblaciones y grupos muy específicos donde interesa una cuidadosa y controlada selección de sujetos con determinadas características. (p. 1)

A continuación, en la siguiente tabla se especifica el muestreo no probabilístico intencional que separa el proceso de exploración y producción de información investigativa del estudio de caso:

Tabla 2: Muestra seleccionada para la investigación. (Fuente: Elaboración propia).

Profesora/es con experiencia en espacios educativos carcelarios Nombres en clave: P5/P6/P7	3
Docente en formación con práctica en espacios educativos carcelarios	1
Funcionario/as de GENCHI Nombres en clave: G1/G2/G3/G4	4
Profesora/es con experiencia en FID Nombres en clave: PFID 1/PFID 2/ PFID 3	3
Total:	11

Para la presente investigación, que tiene como pretensión reflejar las barreras socio espaciales de la escuela en contexto carcelario - particularmente en el Centro de detención preventiva de Puente Alto - , el muestreo no probabilístico intencional se constituye a partir de funcionarios/as de gendarmería; por profesores/as de la propia escuela que funciona dentro del CDP de Puente Alto, quienes no solo aportan testimonial y experiencialmente sus conocimientos sobre lo que significa la labor educativa dentro de un espacio carcelario, sino que también nos entregan conocimientos acerca del quehacer docente en educación para jóvenes y adultos; también por profesores/as con experiencias laborales en formación inicial docente en instituciones de formación pedagógica; y por último, por una estudiante - la investigadora - en proceso de formación inicial docente, que realizó una práctica intermedia y su práctica profesional dentro del Liceo Camino de Luz del CDP de Puente Alto

9.6 Técnicas y herramientas

9. 6. 1 Técnicas:

La realización de una investigación - sea cualitativa o cuantitativa - requiere de un proceso de indagación y/o recopilación de información intencionada, para luego realizar un procedimiento de análisis y reflexión que te permita resolver problemas, dudas y lograr los propósitos de una investigación (Ramirez, 2018), para lo cual en la presente investigación las técnicas de observación participante, entrevistas semi estructuradas y análisis documental.

9.6.1.1 Observación participante.

La observación participante se constituye como una técnica metodológica de investigación que ha estado asociada históricamente al trabajo etnográfico, el cual consiste en una forma de recopilación de información bastante común en los escenarios pedagógicos. En ese sentido, la observación participante se emplea fundamentalmente en investigaciones que involucran indispensablemente una interacción social con los/as sujetos/as de estudio con la finalidad de recoger datos de manera sistemática y no intrusiva, recolección de conocimiento que se realiza en esta investigación a través de las notas de campos en el patio y sala de clases del Liceo Camino de Luz del CDP de Puente Alto, para lo cual Taylor y Bogdan (1987) señalan que:

Los observadores participantes entran en el campo con la esperanza de establecer relaciones abiertas con los informantes. Se comportan de un modo tal que llegan a ser una parte no intrusiva de la escena, personas cuya posición los informantes dan por sobreentendida. Idealmente, los informantes olvidan que el observador se propone investigar. Muchas de las técnicas empleadas en la observación participante corresponden a las reglas cotidianas sobre la interacción social no ofensiva, las aptitudes en esa área son necesarias. (p. 50)

9.6.1.2 Entrevistas semi estructuradas.

La entrevista es sin duda una de las técnicas de investigación cualitativa más utilizadas en la sociología, en la historiografía y en la geografía; aquella técnica permite instalar y construir un proceso dialógico entre el/la entrevistado/a y el/la entrevistador/a, no

obstante, existen diversos tipos de entrevistas, las cuales se diferencian en el grado de estandarización, es decir, en el grado de direccionalidad y flexibilidad; para lo cual en la presente investigación se ha utilizado para entrevistar a profesores/as de la escuela camino de luz del CDP de Puente y profesores/as vinculados/as a procesos de FID la entrevista semi estructurada para levantar información y conocimiento acerca de las barreras socio espaciales de la escuela en contexto carcelario, para ello Raquel Lazaro Gutierrez (2021) menciona que:

La entrevista semi-estructurada recolecta datos de los entrevistados a través de un conjunto de preguntas abiertas. Para saturar los datos, es decir, para recolectar información suficiente para entender el área de interés, este tipo de entrevista requiere una muestra relativamente grande de participantes. Para realizar entrevistas semi-estructuradas, el entrevistador dispone de un guión que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador. (p. 68)

9.6.1.3 Análisis documental.

El análisis documental es una técnica de investigación bastante compleja, dado que se configura como un proceso plural que involucra aspectos y particularidades propias de diferentes disciplinas y ciencias de producción de conocimiento. Conforme a ello, el análisis documental se constituye como a partir de aristas lingüísticas, cognitivas, sociales e informacional, componiendo una triada de documento - sujeto - procesos (Peña y Pirela, 2007) , que dentro de la presente investigación se utilizará para analizar documentos y planes de estudios de FID, y así producir una propuesta pedagógica práctica que implemente en los procesos de formación inicial docente la educación para jóvenes y adultos, además, de la educación para jóvenes y adultos en contextos carcelarios; para lo cual Vera y Pirela (2007) señala lo siguiente acerca de la técnica del análisis documental:

El estudio del análisis documental y de las implicaciones discursivas que subyacen en él, constituyen un asunto en el que confluyen lo psicológico, lo cognitivo, lo contextual, lo ideológico. De allí su complejidad, creándose así un entramado por naturaleza imbricado, que obliga a incursionar con una visión reticular del proceso. (p. 60)

9. 6. 2 Herramientas:

- Plataforma de meet y zoom
- Notas de campo
- Grabadora de voz
- Documentos teóricos y conceptuales

9.7 Pasos metodológicos

El diseño de la investigación se constituye como un elemento fundamental dentro de la estructuración y organización del proceso investigativo cualitativo como cuantitativo. Conforme a ello, el diseño investigativo busca ante todo garantizar la calidad y el éxito del proceso; sumado a esto, existen diferentes pasos metodológicos que son indispensables para garantizar el avance y la calidad de la investigación, y que particularmente no pueden disociarse jamás de una ética de trabajo. (Flick, 2015)

A continuación, se presenta una primera carta Gantt, la cual sistematiza el proceso de práctica intermedia N°4 realizada en la Escuela Camino de Luz del CDP de Puente Alto, que tuvo un duración de cinco meses de trabajo - de agosto a diciembre de 2023 - donde se materializó el primer acercamiento al espacio carcelario.



Tabla 3: Carta Gantt 2023 proceso de investigación
(Fuente: Elaboración propia)

Por otra parte, se presenta una segunda carta Gantt, la cual sistematiza en primer lugar, la práctica profesional (Nº5) y última del proceso de formación inicial docente, que tuvo una duración de cuatro meses - desde marzo a junio de 2024 - que profundizó la vinculación con el espacio carcelario y la escuela camino de luz del CDP de Puente Alto, para posteriormente llegar al momento de materializar la investigación, que tuvo un periodo de duración de seis Meses - entre agosto de 2024 y enero de 2025. Respecto a la definición de los pasos metodológicos, la presente investigación se apoya teórica y bibliográficamente de Uwe Flick (2015) para definir los pasos metodológicos, para lo cual mencionan los siguientes:

- Paso 1: Preparación o diseño.
- Paso 2: Preguntas de investigación.
- Paso 3: El acceso y el muestreo.
- Paso 4: La recogida de datos.

CARTA GANTT 2024											
	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO
Inicio práctica profesional en CDP de Puente Alto	X										
Término práctica profesional				X							
Diseño de la investigación					X	X	X	X			
Solicitud de ingreso a la unidad penal como investigadora						X					
Respuesta a solicitud de ingreso rechazada									X		
Reconfiguración de la investigación									X		
Recopilación de datos									X	X	
Análisis de datos										X	X
Comunicación de resultados											X

Tabla 4: Carta Gantt 2024 proceso de investigación (Fuente: Elaboración propia)

9.8 Unidad de análisis o área de estudio

9. 8. 1 Unidad de análisis

La unidad de análisis de la presente investigación se constituye o toma forma a partir de los/as funcionarios/as de Gendarmería, los/as profesores/as del Liceo camino luz perteneciente al Centro de detención preventiva de la comuna de Puente Alto, los/as profesores/as con experiencias en formación inicial docente (FID) en instituciones pedagógicas, y por último, se considera relevante para la unidad de análisis la experiencia de práctica intermedia junto con la experiencia de práctica profesional de la investigadora, además, de todos aquellos aportes teóricos y conceptuales contenidos en el marco teórico de la investigación, lo cual permite la construcción y el desarrollo de una investigación cualitativa que complementa la teoría con la práctica.

La unidad de análisis expuesta concede la posibilidad de constatar las barreras socio espaciales de una escuela en contexto carcelario, y de esta forma, que profesores/as en formación inicial vean este como un potencial territorio de construcción personal y profesional; para definir conceptualmente de mejor forma la unidad de análisis, Hernández (1994) en Cáceres (2003) señala que:

Las unidades de análisis representan los segmentos del contenido de los mensajes que son caracterizados e individualizados para posteriormente categorizarlos, relacionarlos y establecer inferencias a partir de ellos. (p. 61)

9. 8. 2 Área de estudio.

El área de estudio de la presente investigación corresponde al espacio geográfico del Centro de detención preventiva de Puente alto y El liceo camino de Luz; por un parte, tenemos el espacio carcelario en su conjunto como contexto espacial y temporal particular, y por otra parte, tenemos El liceo camino de luz, el cual representa por un lado, a la institución escolar en contexto de encierro o carcelario, y por otro, forma parte del mismo fenómeno socio espacial y del mismo territorio carcelario, el cual nos permitirá evidenciar las barreras socio espaciales y relacionales propias que se producen y se reproducen. Para llegar al centro de detención preventiva de Puente Alto se debe tomar transporte particular de taxi - colectivo

desde la Plaza de puente alto, en dirección hacia la cordillera, particularmente se encuentra cercano al Cerro la ballena, que le permite a los/as lectores/as identificar un hito espacio - referencial.

Mapa 1: Recorrido a Centro de Práctica (hitos espacio - referenciales)



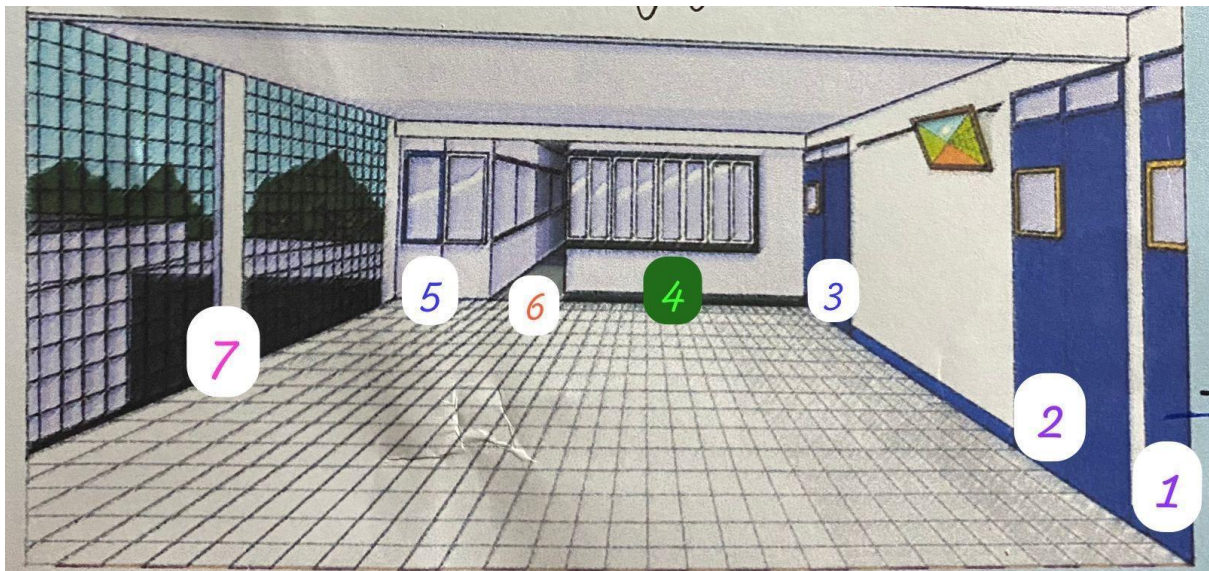
(Fuente: Google earth elaboración propia)

Mapa 2: Centro de Detención Preventiva de Puente Alto



(Fuente: Google earth elaboración propia)

Ilustración patio del Liceo Camino de Luz



(Fuente: Liceo Camino de Luz)

Simbología ilustración Liceo Camino de Luz	
1-2-3	Salas de clases
4	Puesto de vigilancia de Gendarmería
5	Sala equipo PIE
6	Pasillo en dirección a las escaleras que llevan al gimnasio de la unidad penal
7	Vista hacia el gimnasio y el pasillo de la unidad penal.

Tabla 5: Simbología (Fuente: Elaboración propia)

9. Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategorías
Rol docente “El rol de el/la maestro/a consiste en pensar acertadamente, es decir, saber que enseñar no es una simple transferencia de conocimiento, sino hacer pensar de manera acertada a los/as estudiantes. En ese sentido, parte del rol docente, también consiste en saber leer, interpretar, escribir y reescribir el espacio pedagógico, ser docente significa forjar en sí un saber especial y nunca abandonarlo, un saber que motiva y que sustenta la lucha por la transformación social, porque si la educación no es la clave para la transformación, no es más que una reproductora de la ideología dominante”. (Paulo Freire, 2004. “Pedagogía de la autonomía”).	Promoción del espacio carcelario como una oportunidad para la FID
	Limitaciones para el ejercicio de la Formación Inicial Docente
Institución carcelaria “La cárcel es un espacio de aislamiento, encierro y transformación moral del “delincuente”, de manera de recuperarlo como pieza útil para el sistema de producción”. (Paloma Herrera, 2010, p. 61)	Visibilización del espacio carcelario como una oportunidad para la FID
	Limitaciones para el ejercicio de la Formación Inicial Docente

Tabla 6: Categorías y Subcategorías de análisis (Fuente: Elaboración propia)

10. ANÁLISIS DE RESULTADOS

El proceso de análisis de resultados de una investigación permite sin duda alguna identificar e interpretar los patrones y/o tendencias presentes en la producción de conocimientos a partir de las técnicas de recopilación de información cualitativa. En el caso de la presente investigación, se ha dispuesto de la codificación y la categorización de la información (Flick 2017) a partir principalmente de entrevistas semi estructuradas, observación participante y de análisis documental durante el proceso de práctica IV y V de quien investiga.

Es por esto que, el análisis de resultados de la presente investigación propone tres capítulos como estructura y de desarrollo, en primer lugar, en el capítulo uno se busca definir las barreras socio espaciales a partir de la entrevistas semi estructuradas a funcionarios GENCHI y profesores/as que se encuentran en pleno ejercicio profesional dentro del CDP de Puente Alto; en segundo lugar, en el capítulo dos se busca construir una posición crítica hacia las barreras socio del contexto carcelario – previamente definidas – a partir de las notas de campo de la investigadora; por último, en el capítulo se construye una propuesta programática para un curso de formación inicial, considerando las entrevistas semi estructuradas realizadas a profesores/as que se encuentran vinculados/as a instituciones pedagógicas de formación inicial y también utilizando el análisis documental de una programa del curso “Práctica I: espacios diversos” de la carrera de Pedagogía y Licenciatura en Historia y Geografía de la UMCE (ex pedagógico).

10.1 CAPÍTULO 1: “Definiendo las barreras socio espaciales de la escuela en contexto carcelario”.

En el presente capítulo del análisis de resultados se tiene como objetivo principal definir las barreras socio espaciales del contexto escolar y carcelario, que enfrentan funcionarios/as GENCHI, profesores/as y los estudiantes del Liceo camino de Luz del CDP de Puente Alto. Para definir las barreras socio espaciales, se profundiza en esta búsqueda por medio de entrevistas semi estructuradas realizadas a cuatro funcionarios u oficiales de Gendarmería de Chile, los cuales cuentan con bastante años de experiencia en espacios carcelarios, y también, se realizan entrevistas semi estructuradas a tres profesores/as EPJA en contextos de encierro, que cuentan con varios años experiencias profesional docente.

La característica que comparten en común, todos/as los/as participantes de esta investigación, es que todos/as trabajaron en la cárcel de Puente Alto en algún punto de su trayectoria, para lo cual se considera pertinente utilizar el testimonio de uno de los funcionarios GENCHI que también es titulado en Trabajo social, que comparte una reflexión bastante importante acerca del espacio carcelario:

“La cárcel al ser una sociedad, una mini sociedad en sí misma, tiene sus propias leyes, tiene sus propias reglas, tiene sus propias formas de funcionar. La cárcel es una sociedad en sí misma, tiene la plaza pública que vendría siendo el patio de la cárcel, tiene su escuela, tiene su hospital, tiene su policía que custodia. Si tú lo ves, es una sociedad en sí misma” (G3).

Tal como lo señala el entrevistado todos los miembros partícipes de este espacio van cumpliendo diversos roles, actualmente estos están insertos en diversos recintos penitenciarios a lo largo de todo Chile. En el caso del grupo de gendarmes está compuesto por; jefa administrativa y de finanzas en una unidad penal de Chile con 26 años de servicio, Suboficial de gendarmería de Chile en la comuna de Talca con 26 años de servicio, Cabo primero con 18 años de servicio, quien se encuentra a cargo del área de rebaja de condenas y libertad condicional, y suboficial con 26 años de servicio, respectivamente. Y en el caso de los profesores, quienes tienen 12 años de labor en contexto carcelario, 10 años de trabajo in situ y 3 años respectivamente.

A continuación, se presentan dos tablas que exponen las preguntas realizadas a los/as docentes y funcionarios de Gendarmería de Chile. Estas están Subdivididas en categorías para visualizarlas de una manera más simple.

Tabla 1: Preguntas de entrevistas semi estructuradas a profesores/as.

Preguntas entrevistas a docentes con experiencia en aulas en contextos carcelarios		
Rol docente y Formación Inicial Docente	Experiencia en el espacio carcelario	
	Relación con GENCHI	Ejercicio docente
¿Dentro de los años de formación inicial docente, tuviste alguna cátedra en la que se abordara la temática de educación en contextos no convencionales? Ejemplo Aulas hospitalarias, cárceles, museos. Dentro de tu Formación inicial docente, en el marco de la enseñanza del currículum nacional: ¿Se te habló de EPJA? ¿Crees en la inserción social? ¿Cuál es tu concepción de esta? Además de la formación inicial docente: ¿Has tenido algún otro proceso de post título de formación docente? ¿Este proceso ha sido con un enfoque EPJA/contexto carcelario?	Dentro de toda tu trayectoria como docente en este contexto: ¿Cómo ha sido tu relación con la institución de GENCHI? ¿Consideras que son un apoyo fundamental para implementar la educación en este contexto? Relacionado a la institución de GENCHI: ¿Ha existido alguna diferencia entre tu propia visión como docente y la manera en que ellos direccionan la educación en este contexto? Dentro de toda tu trayectoria como docente en este contexto: ¿Cómo ha sido tu relación con la institución de GENCHI? ¿Consideras que son un apoyo fundamental para implementar la educación en este contexto? ¿Estás en conocimiento de si GENCHI tiene alguna visión respecto al concepto de inserción social? De ser afirmativa la respuesta anterior: ¿Entre GENCHI y usted como docente, tienen común esta visión de inserción social?	Cuando ingresaste a este espacio carcelario ¿te sentiste preparada para desenvolverte en él? ¿Hubo alguna diferencia entre lo aprendido en tu formación inicial docente y la realidad? ¿Cómo fue tu integración a este contexto? ¿Fuiste ayudada por tus colegas? Te invito a realizar una mirada en perspectiva de tu trayectoria realizando clases en este espacio: ¿Cuáles han sido los mayores desafíos, dificultades y oportunidades de ser docente y educar en una escuela en contexto carcelario? ¿Qué consejo le podrías dar a las y los profesores en formación respecto a ejercer en este contexto carcelario?

. (Fuente: Elaboración propia)

Tabla 2: Preguntas de entrevistas semi estructuradas a funcionarios/as GENCHI.

Gendarmería de Chile	
Visión personal de/la funcionaria	
Escuela contexto carcelario	Formación institucional
¿Usted cree que estos valores serían correctos y los más apropiados para aplicar en la escuela en contexto de cárcel? ¿Cuál vendría siendo para Gendarmería de Chile el rol y el valor que tiene la escuela dentro de las cárceles? ¿Cuál es la importancia, por ejemplo, de que los docentes hagan ciertas tareas dentro de la cárcel y no, por ejemplo, una funcionaria de gendarmería? ¿Qué desafíos de Gendarmería de Chile cree usted que tienen como institución a la hora de lograr llevar a cabo los programas educativos dentro de los espacios carcelarios? ¿Cuál es el perfil del docente que debe entrar a la cárcel para hacer clases? ¿Qué aspectos del sistema carcelario habría que modificar para que el sistema educativo dentro de la cárcel mejore? ¿Qué opina de la frase que deberíamos construir más escuelas y menos cárceles?	¿Qué principios valóricos aprendió en la Escuela de Gendarmería? ¿Qué visión tiene de la inserción social? Y si usted cree en esta, ¿Cuál sería su definición de inserción social como trabajadora funcionaria de gendarmería? ¿Qué propuesta a nivel nacional crees tú que sería la adecuada para, por ejemplo, evitar la tasa de reinserción delictiva en las cárceles? ¿Cuáles son las mayores fortalezas y las mayores debilidades que tú crees que tiene Gendarmería de Chile?

(Fuente: Elaboración propia)

1. DESARROLLO

1.1 Apartado 1:

En el presente apartado se utilizan testimonios de las entrevistas semi estructuradas realizadas específicamente a profesores/as que se han desempeñado en EPJA y se desempeñan actualmente en el Liceo camino de Luz del CDP de Puente Alto, para construir

los que vendría siendo – a consideración de quien investiga – la primera barrera socio espacial de la escuela en contextos carcelarios.

Para comenzar, el docente (P6) reflexiona de manera profunda a cerca de sus experiencias de formación continua que ha enfrentado en su rol profesional, salvaguardando que su formación de pregrado y postgrado carece de vinculación con el espacio geográfico carcelario, lo cual es interesante, dado que presenta una posición crítica frente a la falta de instancias formativas que se vinculen directamente con la EPJA en cárcel, señalando que:

“Post títulos que tengo yo, son netamente administrativos, en educación y liderazgo educacional y lo más cercano, lo otro que tengo es de pedagogía interactiva que es un diplomado, pero no tiene que ver nada con la cárcel, porque no hay, yo he buscado y no hay, no hay personas, me he dado cuenta acá en Chile, que estaría bueno que existieran personas que se enfocaran en lo que es la educación carcelaria. El perfil de docente en contexto carcelarios es distinto a un perfil docente de un colegio con EPJA regular”. (P6)

Asimismo, el mis docente (P6) complementa su idea expresada sobre la inexistencia de instancias profesionales y formativas que tenga como focalización la educación en escuelas carcelarias, señalando que una de las principales fuentes de inspiración, de enseñanza y de aprendizaje profesional en este contexto son los/as pares profesores/as más antiguos/as, lo cual se evidencia de manera más clara en el siguiente extracto de entrevista:

“Sipo, diferente, porque a ti enseñan un estilo de cómo enseñar y acá partes desde 0, acá se aprende desde los colegas antiguos. Gracias a dios mis colegas si me integraron, los colegas antiguos que ya no están porque jubilaron, me orientaron bastante en cómo hacer una clase de estilo carcelario, porque tiene otro enfoque, el perfil docente de acá dentro incluso es muy distinto al perfil docente del que hace clases allá fue en EPJA regular” (P6)

Por otra parte, el docente (P7) critica de manera tajante que los procesos de enseñanza – aprendizaje en instancias de formación continua carecen de un foco en espacios carcelarios como también los documentos curriculares orientadores de la práctica profesional, señalando

específicamente una disconformidad con las actividades sugeridas en los documentos EPJA, ya que no están pensadas de manera situada para este entorno y mucho menos en contextos carcelarios, señalando que:

“Y lo difícil es que no están enfocados en EPJA y mucho menos en contexto de encierro, siento que al final del día yo termino descartando esas actividades, porque me recomiendan actividades donde los estudiantes tengan que cantar, bailar o moverse y es como acá los chiquillos no quieren quedar como giles, entonces no puedo implementar una actividad que los va a poner en ridículo, entonces siento que los cursos y cosas que uno va aprendiendo afuera están tan alejados que es difícil estudiar”. (P7)

En una línea también crítica, el docente (P7) enfatiza que el contexto EPJA carcelario se caracteriza principalmente por una rotativa recurrente de estudiantes, lo cual evidentemente dificulta el quehacer docente, dado que no se le brinda ni a los estudiantes que se van como a los que llegan un proceso de enseñanza – aprendizaje óptimo, lo cual se evidencia en el siguiente extracto:

“Como a la mitad del semestre, tenemos muchos estudiantes nuevos, o ni siquiera a la mitad del semestre, pero yo diría que una o dos veces al mes tenemos estudiantes nuevos, y es difícil encontrar la forma en que ellos se puedan ubicar en las clases”. (P7)

Por último, la docente (P5) relata su experiencia de ingreso a EPJA en contexto carcelario, destacando con vehemencia la diferencia o más bien la distancia entre la formación universitaria que recibió en su momento de FID y su espacio laboral, señalando lo siguiente:

“Cuando ingresé acá no me sentía preparada para nada. Hubo demasiada diferencia entre mi formación universitaria y este espacio, de hecho, tuve que aprender muchas cosas, como, por ejemplo; cómo tratar con los estudiantes. De partida porque eran estudiantes adultos, de diversas edades, privados de libertad, en una situación

complicada. Cosas tan simples como querer ingresar a la escuela y que no se pudiera por una pelea. Los olores que hay acá son totalmente diferentes”. (P5)

A partir de los siguientes testimonios – experiencias de profesores/as que ejercen y desempeñan su labor profesional en EPJA en contexto carcelario, se ve manifestada claramente la idea y también una preocupación por la formación inicial como continua que imparten las instituciones de pregrado y postgrado, como también de los documentos curriculares para EPJA, dejando en claro la distancia, el abandono y la despreocupación por espacios educativos no convencionales o no tradicionales, lo que nos permite definir la primera barrera socio espacial con la cual deben enfrentar los profesores/as que deciden desenvolverse en escuelas en contexto carcelario, hablamos de la falta de preparación en la formación inicial docente en las instituciones de pre y postgrado.

Tabla 3: Ideas que permiten definir la primera barrera socio espacial.

Ideas que permiten definir la barrera socio espacial:
I. Falta de preparación en EPJA para la FID.
Inexistencia de pos títulos relacionados a la educación en contextos carcelarios.
Las propuestas didácticas EPJA no consideran las aulas carcelarias.
En las instituciones de educación superior no se enseñan en la FID, cómo afrontar la falta de continuidad existente en este espacio.

(Fuente: Elaboración propia)

1.2 Apartado 2:

En el presente apartado se utilizan testimonios de las entrevistas semi estructuradas realizadas específicamente a profesores/as que se han desempeñado en EPJA y se desempeñan actualmente en el Liceo camino de Luz del CDP de Puente Alto y a funcionarias GENCHI; para construir los que vendría siendo – a consideración de quien investiga – la segunda barrera socio espacial de la escuela en contextos carcelarios.

Para dar inicio, el docente (P7) se refiere a las relaciones socio espaciales que se tienen con los funcionarios GENCHI dentro del Liceo Camino de Luz, donde enfatiza en la idea de evitar opinar e involucrarse en su trabajo para que los funcionarios no se involucren en el suyo, lo cual se evidencia de manera más clara en el siguiente extracto:

“Intento mantener ciertos márgenes dentro de todo. Porque pensamos distinto, actuamos distinto, su trabajo es distinto al mío, entonces no quiero meterme en su trabajo y no quiero que ellos se metan en el mío tampoco. Yo siento que es una relación súper delicada, hay que aprender a guardar ciertas imágenes, mantener las relaciones, esa sería mi relación con ellos”. (P7)

En otro aspecto, el docente (P7) plantea como desafío trabajar la salud mental de los/as profesores/as que se desempeñan dentro de la cárcel, dado que es normal que exista una estigmatización que media las relaciones socio espaciales entre docente – estudiante, lo cual se desarrolla de manera más clara en el siguiente extracto:

“Desafío también es trabajar un poquito la salud mental que es como importante, porque uno tiene que aprender a lidiar por ejemplo con que le estás enseñando a gente que no sé, ha matado mujeres, ha matado mamás, hermanas, ha matado enemigos, entonces es súper complejo tener que ver a alguien a los ojos y tratarlo de manera digna, sabiendo lo que hizo” (P7)

Por otra parte, la funcionaria GENCHI (G2) en su testimonio relata que es importante que los/as profesores/as respeten la labor de los/as funcionarios/as GENCHI dentro de la escuela, dando a entender que muchas veces existe una tensión ante la presencia de funcionarios/as GENCHI dentro de la escuela, del aula escolar y en las actividades de la escuela, para lo cual señala que:

“Pero también tenemos que ver el punto de vista de que hay docentes que le molestan el uniforme, que también nos encontramos con eso, que le molesta como que el uniformado esté ahí como que cuidando. Y uno muchas veces o no les dicen, que uno lo hace por su resguardo físico de ellos, o para que no vaya a haber algo malo.

Porque también nos encontramos con docentes que entran elementos prohibidos, que también después les cortan las manos a los otros”. (G2)

Por último, tanto la funcionaria GENCHI (G2) como la docente (P5) señalan que las relaciones socio espaciales también son cercanas hasta el punto de instaurar relaciones de pareja y amistad, lo cual es interesante más que nada por lo que puede significar para los estudiantes como para las dinámicas relacionales – espaciales del contexto, aquello se evidencia en los siguientes extractos:

“Tengo un pepe grillo, es que mi esposo igual es funcionario” (G2)

“Pasa que mi marido es funcionario de gendarmería, además yo ubicaba al director de ese momento” (P5)

A partir de los siguientes testimonios – experiencias que nos entregan funcionarias GENCHI y profesores/as del Liceo camino de Luz del CDP de Puente alto, se evidencia que las relaciones socio espaciales pueden variar dependiendo de los/as involucrados/as, por una parte, tenemos relaciones amorosas, relaciones tensas, relaciones problemáticas, relaciones cargadas de prejuicios y relaciones distantes, información que nos permite definir la contradictoria segunda barrera socio espacial que deben enfrentar los/as profesores/as que deciden desenvolverse en escuelas en contextos carcelarios, hablamos de las relaciones interpersonales e interprofesionales que se construyen.

Tabla 4: Ideas que permiten definir la segunda barrera socio espacial.

Ideas que permiten definir la barrera socio espacial:
II. Relaciones interpersonales e interprofesionales en el espacio carcelario
Relaciones amorosas entre funcionarias y/o funcionarios y entre docentes y funcionarios
Desconfianza desde funcionarios/as hacia docentes
Desconfianza desde algunas/os docentes hacia la presencia de las/os funcionarios

(Fuente: Elaboración propia)

1.3 Apartado 3:

En el presente apartado se utilizan testimonios de las entrevistas semi estructuradas realizadas específicamente a funcionarias de Gendarmería de Chile (G1) y (G2) que se desempeñaron en algún momento de su trayectoria institucional y profesional en el CDP de Puente Alto, y por otra parte, la entrevista Semiestructurada del docente (P7) que se desempeña actualmente en el Liceo camino de Luz; para construir lo que vendría siendo – a consideración de quien investiga – la tercera barrera socio espacial de la escuela en contextos carcelarios.

En primer lugar, la funcionaria (G2) menciona que la división por condenados o imputados marca un poco las dinámicas territoriales de los módulos carcelarios, lo cual para ella podría ser considerado como un aspecto a considerar por quienes realizan labores educativas dentro de las cárceles, constituyéndose como una limitación, lo cual se evidencia de manera más clara en el siguiente extracto:

“No podemos juntar a los imputados con los condenados, o los condenados de altas no se puede juntar con los de bajas. Lo ideal sería como en otros sistemas, en algunos complejos, que es donde les van a hacer clase a las salitas que tienen a los comedores en sus propios módulos. Es más fácil porque así tú no haces el tránsito, no sacas a los internos” (G2)

En segundo lugar, la funcionaria (G1) señala que dentro de la cárcel existen limitaciones significativas que tienen una directa relación con los recursos económicos que se tienen a disposición para hacer de la cárcel un espacio – en lo que respecta a las condiciones materiales de subsistencia de los estudiantes dentro de la escuela como de la cárcel – más óptimo, lo cual se evidencia a continuación:

“La mayor fortaleza es el trabajo en equipo, Debilidades en el tema recurso monetario porque uno puede entregarle las mejores comodidades, vienen visitas en silla de rueda entonces no tenemos las comodidades como para brindarle a esa persona un baño exclusivo para personas discapacitadas, entonces porque no hay recursos” (G1)

En tercer lugar, el docente (P7) menciona que la implementación de proyectos de innovación es un poco difícil – imposible dentro del espacio carcelario a diferencia de un espacio no carcelario – sea cual sea, lo cual se evidencia en el siguiente extracto:

“Y acá no sé si pasa, pero yo me la jugaría con que no porque en el liceo no pueden traer celulares, de hecho, no puede haber celulares en el recinto. Entonces, en cuanto a la innovación es algo muy difícil de hacer”. (P7)

Por último, la funcionaria (G2) menciona que una de las problemáticas físicas que se viven habitualmente dentro de la cárcel es el hacinamiento producto de la sobrepoblación, lo cual conlleva que los estudiantes e internos vivan en condiciones materiales precarias y/o marginales, aquello se demuestra en el siguiente extracto:

"Y contextualizando, hay muchas cárceles que son pequeñas. La de San Carlos es pequeña, no es muy grande. Fue creada para alrededor de 50 o 80 internos. Hoy en día existe una sobrepoblación importante de internos. Hemos llegado a tener 210. En estos momentos, de hecho, hay hasta internos durmiendo en el suelo. Con colchones, porque no hay espacio físico" (G1)

A partir de los siguientes testimonios – experiencias que nos entregan funcionarias GENCHI y profesores/as del Liceo camino de Luz del CDP de Puente alto, se evidencia que las barreras socio espaciales pueden definirse por las condiciones físico – materiales que configuran el espacio geográfico carcelario, las cuales pueden ser la limitación de recursos económicos, la ausencia de cierto tipo de elementos tecnológicos, el hacinamiento y la distribución espacial de los internos, información que nos permite definir la tercera barrera socio espacial que deben enfrentar los/as profesores/as que deciden desenvolverse en escuelas en contextos carcelarios, hablamos de las barreras estructurales físico – materiales.

Tabla 5: Ideas que permiten definir la tercera barrera socio espacial.

Ideas que permiten definir la barrera socio espacial:
III. Estructurales físico – materiales.
Dificultad de implementar estrategias didácticas relacionadas a las TIC
Falta de recursos monetarios para implementar mejoras en la estructura material de la cárcel
Sobrepoblación carcelaria

(Fuente: Elaboración propia)

1.4 Apartado 4:

En el presente apartado se utilizan testimonios de las entrevistas semi estructuradas realizadas específicamente a funcionarias de Gendarmería de Chile (G1) y (G2) que se desempeñaron en algún momento de su trayectoria institucional y profesional dentro del CDP de Puente Alto, y también de las entrevistas semi estructuradas de docentes (P7) y (P6) que se desempeñan como profesores en el Liceo camino de Luz, para construir lo que vendría siendo – a consideración de quien investiga – la cuarta barrera socio espacial de la escuela en contextos carcelarios.

En primer lugar, la funcionaria (G1) expresa de manera despectiva la labor realizada por profesionales de la educación – mujeres – dando a entender que guardan actitudes mal vistas por la institución de gendarmería al ser poco éticas y profesionales, dedicándose a cualquier otra cosa, menos a educar, lo que se evidencia a continuación:

“En el caso de que son jóvenes que tienen que sacar carácter y que a veces hay profesionales, docentes, algunas personas son muy coquetas por naturaleza o son muy empáticas y se pierden en el contexto en que estamos trabajando y tratando de reinsertar a una persona a la sociedad” (G1)

“Y a veces, nosotras como mujeres y jóvenes, si no tienen el carácter como para tratar a ese tipo de personas, no va a poder funcionar. Deben tener carácter ético y profesional. Creo que es lo fundamental”. (G1)

En segundo lugar, nuevamente otra funcionaria (G2) se refiere al género del cual debieran ser los profesionales de la educación que trabajen dentro de la cárcel, incluso mencionando que deben cumplir requerimientos de edad, estigmatizando incluso las intenciones de los estudiantes, lo cual se evidencia en el siguiente extracto:

“A ver, para mí, debería ser un profesor, no es por discriminar, pero no tan joven. Sobre 30 o 35 años por el hecho de que, si no, los internos se pasan la jerga que uno va a hablar, de repente se pasan la película, no te respetan, porque ahora hay más juventud que gente adulta ingresando a las unidades penales. Pero como te digo yo, en ese sistema y lo otro, que demuestren que tienen una vocación”. (G2)

En tercer lugar, el docente (P6) señala que el espacio carcelario carga con grandes adversidades, lo que conlleva principalmente evitar la deserción escolar de los estudiantes, dado que suele ser algo estadísticamente bastante común en EPJA, para ello esto se evidencia en el siguiente extracto:

“Uno de los desafíos por ejemplo, es si soy visionario, tratar de ser un agente de cambio, lograr serlo para los estudiantes, una de mis dificultades, es luchar con la adversidad que uno tiene acá, porque el estudiante tiene las ganas pero el medio en el que están insertos, les cuesta lograr el objetivo, entonces como docente, es estar luchando constantemente con esa adversidad, intentar que el chiquillo no decaiga en decir ah ya me pasó esto, no voy más a la escuela, por eso nosotros estamos ahí insistiendo, le damos esa reflexión que necesitan a veces para continuar. Una oportunidad, me gustaría que los chicos que vienen acá puedan superarse todos los días, todos los días se aprenden aquí cosas nuevas”. (P6)

Para finalizar, el docente (P7) enfatiza que dentro de la cárcel funcionarios GENCHI al poseer el monopolio del poder y de la administración de la escuela, tienen la decisión de enviar o no a clases a los estudiantes que se les ha otorgado la posibilidad de obtener una

matrícula junto a la oportunidad de terminar sus estudios básicos y secundarios, lo cual se evidencia en la siguiente cita:

“Mhh, es difícil esa pregunta. Yo diría que derechamente sí porque es como la base de todo, si ellos deciden por ejemplo no llamar a los estudiantes no tenemos clases, entonces debemos tener su apoyo sí o sí para llevar a cabo nuestra labor. Ahora también, siento que debido a la cultura que hay acá muchas veces se ve cuartada la participación de los estudiantes porque no los dejan venir, algunos estudiantes han exclamado que no los dejan venir. Entonces por eso diría que es un poco extraño, no sé si decir que son dos caras de la misma moneda en sí, pero a veces sí y a veces no”.
(P7)

A partir de los siguientes testimonios – experiencias que nos entregan funcionarias GENCHI y profesores/as del Liceo camino de Luz del CDP de Puente alto, se evidencia que las barreras socio espaciales pueden definirse por condiciones simbólicas, las cuales van desde la consideración del género, el monopolio del poder y la administración, la deserción escolar y la finalización de los estudios básicos – secundarios de los estudiantes, información que nos permite definir la cuarta barrera socio espacial que deben enfrentar los/as profesores/as que deciden desenvolverse en la escuela en contextos carcelario, hablamos de la barrera estructural simbólica.

Tabla 6: Ideas que permiten definir la cuarta barrera socio espacial.

Ideas que permiten definir la barrera socio espacial:
IV. Estructurales simbólicas.
Desconfianza de las capacidades profesionales de las docentes por sesgos de género
Lograr cambiar ese desencanto por la educación que poseen los estudiantes
Capacidad de decisión total desde los funcionarios de GENCHI, sobre la escuela

(Fuente: Elaboración propia)

10.2 CAPÍTULO 2: Crítica al impacto de las barreras socio espaciales en la Formación Inicial Docente y en el propio ejercicio de enseñanza-aprendizaje.

El presente capítulo de análisis de resultado de la investigación tiene como principal objetivo realizar una reflexión crítica con respecto a las barreras socio espaciales y en el impacto que estas generan en los procesos de formación inicial docente y en el propio proceso de enseñanza – aprendizaje.

El análisis de resultado se realiza a partir de la consideración de la descripción de notas de campo creadas durante los procesos de práctica intermedia IV y la práctica profesional V durante el proceso de formación inicial docente de la investigadora. Dentro de los hitos o actividades que se consideraron para la selección de las notas de campo se encuentra el primer día de práctica intermedia IV, la celebración de las fiestas patrias, educación asincrónica o a distancia de los estudiantes, allanamientos, la licenciatura de una de cursos de primer ciclo EPJA, la misa de semana santa, preparación del día del libro y la celebración de esta, celebración día del estudiante, reuniones de equipo docente y tutorías para la realización de evaluaciones coeficiente uno y dos.

Conforme a ello, el análisis de resultado se complementa con el capítulo uno de este apartado, dado que es a partir de dicho capítulo que se concluye la construcción de las cuatro barreras socio espaciales, las cuales son en primer lugar, *falta de preparación en EPJA durante la FID Y FDC*, en segundo lugar, *las relaciones interpersonales e interprofesionales en el espacio carcelario*, en tercer lugar, *las barreras estructurales físico – materiales*, y en cuarto lugar, *las barreras estructurales simbólicas dentro del espacio carcelario*. Es a partir de estas cuatro barreras que se sistematizan en tablas – una para cada barrera – el contenido de las notas de campo. Es importante mencionar, que el contenido de las notas de campo se sistematiza en las tablas de una manera resumida y no textual, pero si se considera el contenido textual de las notas de campo para poder justificar la elección y construcción de las barreras socio espaciales, y sustentar de manera empírica las críticas y reflexiones de la investigación en general, pero también de manera particular del presente capítulo.

1. DESARROLLO

1.1 Preparación para EPJA durante FID.

A continuación, se presenta la sistematización de manera resumida de la información descriptiva correspondiente a las diecisiete notas de campo, pero que a criterio de quien investiga es información relevante que permite construir una crítica y una reflexión en cuanto a la falta de preparación de profesionales en FID con respecto a la educación para jóvenes y adultos a partir de la experiencia en práctica intermedia IV y práctica profesional V en la escuela Camino de Luz en el CDP de Puente Alto:

Tabla N°1: se ha dispuesto a utilizar colores para subcategorizar de la siguiente manera: **Decisiones y violencia arbitraria de GENCHI;** **Situaciones relacionadas a los estudiantes;** **Situaciones relacionadas con el equipo docente** y **situaciones relacionadas a aspectos personales;** las cuales son consideradas significativas para la preparación de profesionales en FID y FCD.

I. Falta de preparación en EPJA para la FID.

Nota de campo N°1: No se menciona nada.	Nota de campo N°7: Interrupción de las clases por parte de funcionarios GENCHI sin justificación. Utilización de televisión y música de fondo.	Nota de campo N°13: Acompañamiento a estudiantes que forman parte del equipo PIE. Violencia física de funcionarios GENCHI hacia estudiantes en la escuela. Hostilidad de una profesora (la misma docente)
---	---	--

Nota de campo N°2: Violencia física hacia los estudiantes.	Nota de campo N°8: Manejo de la motivación. Problemáticas de lecto escritura. Demanda de atención. Presencia de funcionarios GENCHI y amenazas a los estudiantes en presencia de docentes.	Nota de campo N°14: Estudiante me comenta que fue golpeado después de recibir mi ayuda. Hostilidad por parte de funcionarios GENCHI por no usar delantal y de una profesora (la misma de antes), señala que me insinuó y provoco a los estudiantes.
Nota de campo N°3: Demanda de los estudiantes con respecto a desarrollo de habilidades transversales, no solo de la historia y de la geografía.	Nota de campo N°9: Sensación de alerta constante dentro y a las afueras de la cárcel.	Nota de campo N°15: Inasistencia total de estudiantes. Indiferencia de los/as docentes ante la situación. Manejo de frustración ante la cancelación de clases (decisión arbitraria de GENCHI)
Nota de campo N°4: Manejo de frustración con respecto a: inasistencia masiva de estudiantes posteriormente a un allanamiento o procedimiento interno.	Nota de campo N°10: La importancia de realizar actividades entretenidas, llamativas, desafiantes y novedosas para los estudiantes. (día del libro)	Nota de campo N°16: Violencia de un funcionario GENCHI hacia un estudiante que estaba ayudando con sus actividades – decisión de no enviarlo mas a clases.
Nota de campo N°5 No se menciona nada.	Nota de campo N°11: Manejo de la motivación de los estudiantes, siempre tener presente que pueden sentirse atacados, presionados y humillados.	Nota de campo N°17: Realización de actividades llamativas, desafiantes, entretenidas y novedosas (debate decolonial Norte/Sur) Agradecimientos de estudiantes ante la exigencia y lo llamativo de la actividad.

Nota de campo N°6: Exteriorización del rechazo de los/as familiares de los estudiantes ante la situación que viven. Peticiones de familiares hacia los/as docente.	Nota de campo N°12: Realización de actividades entretenidas, llamativas, desafiantes y novedosas para los estudiantes (día del estudiante). Interrupción de actividades por parte de GENCHI sin previo aviso o consulta – violencia física hacia los estudiantes. Hostilidad de una docente. Normalización de la situación por parte del equipo educacional de la cárcel.	
---	--	--

(Fuente: Elaboración propia)

Para comenzar, se considera como una barrera socio espacial importante y propia de la cárcel el poder de decisión arbitraria y jerarquizada que tiene Gendarmería de Chile (GENCHI) por sobre los lineamientos y mandatos de la Escuela Camino de Luz, esto dado que, por mandato legal la administración de las escuelas que funcionan dentro de las cárceles en Chile es exclusiva de la institución, lo cual debe ser considerado por aquellos/as profesionales en FID que demuestren interés en realizar prácticas iniciales, intermedias y profesionales en escuelas en contexto carcelarios.

La administración de GENCHI se ve reflejada de manera cualitativa en las notas de campo con situaciones repetitivas y violentas, es decir, que en ocho de quince notas de campo donde se sistematiza y se observan situaciones que correspondan a decisiones arbitrarias, violentas y contraproducentes con el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes.

En primer lugar, se evidencia la utilización de la violencia física y las amenazas verbales por parte de funcionarios GENCHI hacia los estudiantes en presencia de profesores/as, también a través de propias conversaciones y pseudo testimonios de estudiantes que señalan a profesores/as que fueron violentados por funcionarios GENCHI luego de haber terminado

las clases; por lo que a continuación se citan un extracto de las notas de campo que refleja la violencia física hacia los estudiantes:

“Me topo al estudiante (E2205) que estaba ayudando con una guía la semana pasada, lo saludo, pero me evade, le pregunto qué sucede y me comunica que el funcionario la semana pasada cuando se lo llevó a la torre lo golpeó por “andarse pasando películas con la profesora” me señala que prefiere que no lo vuelva ayudar con nada, me dice que, aunque estaba comprendiendo mucho lo que le enseñaba, prefiere evitar problemas. Ante la situación que me expone el estudiante, sólo pido disculpas y le digo que respeto su decisión...” (Nota de campo N°14).

“A las 16:00 comienzo a dar las instrucciones de la actividad y pongo el partido de fondo. En ese mismo instante, un funcionario de la escuela entra a mi sala sin pedir permiso para interrumpir la clase y les dice a todos los estudiantes que deben salir de la sala. Se terminó la clase media hora antes y no se me dio ninguna justificación...” (Nota de campo N°7)

Y, en segundo lugar, una situación arbitraria y repetitiva por parte de funcionarios GENCHI que custodian la escuela y trabajan allí, es la decisión de interrumpir el proceso de enseñanza – aprendizaje sin enviarlos a la escuela, una muestra de ello se ve evidenciado en las siguientes citas:

“Asisto a la escuela un día que no me corresponde porque hay un estudiante que no sabe leer y no está pudiendo hacer las evaluaciones de historia. (Conste que a este estudiante yo no le hago clases). El estudiante avanza un poco durante la instancia que le presto apoyo, demuestra confianza con su intento de lectura. Llega un funcionario y se lo lleva de manera desprevenida. Le pregunto a una docente qué sucede, porqué se llevaron al estudiante y me señala que probablemente no lo vuelvan a dejar venir a la escuela, que tiene problemas de conducta en la torre y los funcionarios lo van a enviar a la celda de castigo en aislamiento...” (Nota de campo N°16).

Otra categoría de la primera barrera socio espacial que se ha determinado – siempre en base a la experiencia – es la realidad educativa y cultural precaria de los estudiantes, que dentro de las notas de campo se ve reflejado en ocho de las quince notas de campo. Dentro de estas menciones, se destacan la demanda de atención y de ayuda permanente por parte de los estudiantes en lo que respecta al desarrollo cultural transversal y no sólo disciplinar de la Historia y la Geografía, el importante manejo de la motivación por parte de los/as profesores/as, lo cual se logra principalmente con la realización de actividades entretenidas, llamativas, desafiantes y novedosas, y también evitar que se sientan humillados o presionados ante sus dificultades; aquello se ve reflejado en los siguiente extractos de la notas de campo:

“Como siempre, se me acerca algún estudiante a solicitar mi ayuda para realizar su guía, esta vez era de matemáticas...” (Nota de campo N°3)

“El estudiante (E905) me entrega su guía riéndose sin saber yo de qué, luego la reviso y le había borrado el nombre (...) le señalo que ya me había dado cuenta de que tenía dificultades con el tema de la lectura y que por lo mismo me comprometía a no volverlo a presionar con que lea en voz alta, pero que también esperaba a cambio su esfuerzo y mejor actitud ante la clase. Finalmente le pido que por favor se comprometa porque realmente yo como docente estoy para ayudarla y que le aseguro que, si él lo permite, de aquí a que me vaya estará leyendo...” (Nota de campo N°11)

“Hoy correspondía realizar una clase llamada “Debates hemisferios norte/sur”. El tema de esta clase en específico tuvo un muy buen recibimiento por parte de los estudiantes (...) Al comenzar la etapa final de la clase, le consulto a los estudiantes qué tal la clase, qué les pareció, ellos me responden que les gustó mucho, en especial porque es un tema totalmente nuevo que jamás se les había enseñado en ninguna clase...” (Nota de campo N°17)

La tercera categoría de la primera barrera socio espacial que se ha determinado como relevante para que profesionales en FID lo consideren si demuestran interés en trabajar en EPJA en contexto de encierro, corresponde a la posibilidad de existir hostilidad por parte de personas del cuerpo docente y también con la normalización y pasividad por parte de

profesores/as ante situaciones de violencia, de arbitrariedad, etc. Siendo importante señalar que en cuatro de las quince notas de campo se evidencia alguna de estas situaciones:

Llegué a la sala para preparar la pizarra antes de que llegaran los estudiantes. Pasa una hora y nadie llega, voy a preguntar qué sucede y me informa que hoy no enviarán a los estudiantes a la escuela. Yo expreso en forma de reclamo que debía comenzar la evaluación. El resto de los docentes demuestra indiferencia ante la situación. Algunas docentes se dedican a fumar y conversar con los funcionarios. Otros juegan ping pong y otros se dedican a realizar ejercicio en las máquinas. Luego se nos informa que debemos abandonar la escuela porque fumigarán...” (Nota de campo N°15)

“Una profesora (D1505) que ya había mencionado un día anterior, se acerca a decirme con un tono brusco que yo no debo estar tan cerca de los estudiantes porque el funcionario me estaba mirando y probablemente debe estar pensando mal de mí, me señala que si a ese estudiante le pasa algo será responsabilidad mía. Yo le señalo a esta docente que no estoy haciendo nada malo para temer que el funcionario me observe. La profesora (D1505) solamente me contesta con el mismo tono brusco “flaca es que tú no estay cachando nada...” (Nota de campo N°13)

La cuarta y última categoría de la primera barrera socio espacial que se ha determinado es el manejo de la frustración de manera personal y profesional en lo que respecta a las diversas situaciones y decisiones que se toman dentro de la escuela en contexto carcelario, siendo importante en los procesos de FID considerar trabajar aquel aspecto. Cabe destacar que en cuatro de quince notas de campo se ve evidenciado este aspecto categórico:

“Expreso mi frustración por la situación y se me señala que me debo acostumbrar y saber adecuar a estas adversidades que finalmente son tan normales acá. También se me dice que es parte de y que pronto lo entenderé...” (Nota de campo N°4)

“Me acerqué a otro estudiante que estaba junto a su pareja, para felicitarlo, la pareja me miró con un rostro de desagrado (...) Me acerco a saludar al único padre presente de un estudiante, lo saludo con mucho gusto y le señaló que su hijo ha sido un

estudiante muy esforzado y que ha demostrado grandes capacidades. El padre me señala con tono de dureza frente a su hijo, que eso da igual mientras esté preso. Al mirar el rostro del estudiante preferí no seguir la conversación...” (Nota de campo N°6)

“Llegué a la sala para preparar la pizarra antes de que llegaran los estudiantes. Pasa una hora y nadie llega, voy a preguntar qué sucede y me informa que hoy no enviarán a los estudiantes a la escuela. Yo expreso en forma de reclamo que debía comenzar la evaluación. El resto de los docentes demuestra indiferencia ante la situación...” (Nota de campo N°15)

1.2 Relaciones interpersonales e interprofesionales en el espacio carcelario.

A continuación, se presenta la sistematización de manera resumida de la información descriptiva correspondiente a las diecisiete notas de campo, pero que a criterio de quien investiga es información relevante que permite construir una crítica y una reflexión en cuanto a las relaciones interpersonales y profesionales dentro del contexto carcelario, a partir de la experiencia en práctica intermedia IV y práctica profesional V en la escuela Camino de Luz en el CDP de Puente Alto:

Tabla 2: se ha dispuesto a utilizar colores para subcategorizar de la siguiente manera las relaciones interpersonales e interprofesionales con docentes y funcionarios GENCHI; y relaciones interpersonales e interprofesionales con los estudiantes.

II. Relaciones interpersonales e interprofesionales en el espacio carcelario

Nota de campo N°1: Un estudiante me pide mi Facebook, a lo cual debo poner límites.	Nota de campo N°7: No se menciona nada.	Nota de campo N°13: Funcionarios GENCHI son hostiles cuando como docente se ayuda a los estudiantes, violentándolos como consecuencia.
Nota de campo N°2: Normalización de situaciones y decisiones incómodas de GENCHI por parte del cuerpo docente (recortes o pago de peaje con alimentos).	Nota de campo N°8: Estudiantes se dirigen de modo altanero – estudiantes interrumpen a otros estudiantes – constante puesta de límites a estudiantes.	Nota de campo N°14: Funcionarios GENCHI son hostiles cuando como docente se ayuda a los estudiantes, violentándolos como consecuencia – funcionarios GENCHI y docentes hostiles sino uso delantal (dan a entender que provoco a los estudiantes).
Nota de campo N°3: No se menciona nada.	Nota de campo N°9: Un interno que trabaja en la cárcel se acerca para entregar mensaje (un ex estudiante dice estar enamorada de la profesora; quiere venir a buscarme a la salida – poner límites en cuanto al tipo de relación que se instaura con estudiantes).	Nota de campo N°15: Indiferencia de los/as docentes ante la inasistencia de los estudiantes y la frustración personal.

Nota de campo N°4: Normalización de situaciones y decisiones incómodas de GENCHI por parte del cuerpo docente (inasistencias de estudiantes).	Nota de campo N°10: Sarcasmo por parte de funcionarios GENCHI para referirse a la recepción positiva que tenía por parte de los estudiantes.	Nota de campo N°16: No se menciona nada.
Nota de campos N°5: Los estudiantes se me acercan para conversar y funcionarios GENCHI observa con molestia – Una profesora me señala que es mal visto.	Nota de campo N°11: Evitar contacto físico por brotes de enfermedades dentro del espacio – conflicto por condiciones de sanidad dentro de la escuela entre docentes y funcionarios GENCHI – estudiantes regalan chocolates a docentes.	Nota de campo N°17: Agradecimiento por parte de un estudiante que forma parte de la tercera edad por los aprendizajes y la enseñanza – hostilidad de la profesora (de siempre) por atrasarme con el horario de la clases, me acusa de haber arruinado el trabajo del funcionario.
Nota de campo N°6: Conflictos internos entre cuerpo docente por ciertas decisiones – Actividades donde asisten familiares (licenciatura).	Nota de campo N°12: Tensión entre docentes por alimentos que se dan en las actividades – críticas sobre la distribución equitativa de tareas, por el financiamiento de las actividades – hostilidad por parte profesora mencionada anteriormente.	

(Fuente: Elaboración propia).

Para hablar de las barreras sociales referente a las relaciones interpersonales e interprofesionales, como bien se señala en la descripción de la tabla 2, se ha dispuesto de subcategorizar las relaciones interpersonales e interprofesionales entre quien investiga – en

este caso por medio de la observación participante - y el cuerpo docente de la escuela junto con los funcionarios GENCHI que desempeñan labores logísticas y de seguridad dentro de la escuela camino de luz.

En primer lugar, con respecto a la subcategorización de las relaciones interpersonales e interprofesionales entre quien investiga – a través de la observación participante – y cuerpo docente de la escuela junto a los funcionarios GENCHI, es relevante señalar que se menciona aquellas relaciones interpersonales y profesionales en once de las diecisiete notas de campo que se utilizan para el análisis de esta barrera.

Dentro de aquellas menciones, se destaca principalmente la hostilidad por parte de funcionarios GENCHI en momentos donde quien investiga a cargo de estudiantes e intentar ayudarlos, donde los funcionarios manifiestan a través de lenguaje no verbal una animosidad, lo cual se evidencia en los siguientes extractos de las notas de campo:

“Pasando por este espacio, algunos estudiantes me abordaron para conversar de manera casual, al inicio lo permití, pero luego pude darme cuenta de que el gendarme me miraba atentamente. Luego pasó una profesora y me señaló que dejara de hablar con los estudiantes porque era mal visto. Hice caso y me dirigí a la sala de profesores...” (Nota de campo N°5)

“Mientras se compartía en el espacio, un gendarme de la escuela se me acerca para decirme con un tono sarcástico que se notaba que los estudiantes me tenían demasiada estima, bastante cercanía de hecho. Al preguntarle a qué se refiere me señala la situación de los aplausos que recibí en la ceremonia. Ante el tono que utilizó el funcionario solo procedí a contestar que eso pasaba cuando una realizaba un trabajo constante y con buenas intenciones de corazón y que en este espacio era difícil no tenerles estima o respeto a figuras como la de una docente. Ante mi respuesta el funcionario solo me quedó observando, yo me retiré...” (Nota de campo N°10)

Asimismo, las relaciones interpersonales y profesionales pero ahora específicamente con el cuerpo docente resalta particularmente una comunicación hostil y repetitiva por parte una

profesora, la cual siempre se dirige hacia quien investiga de manera pasivo – agresivo con el adjetivo de “flaca”, siendo algo importante de mencionar, dado que sobrepasa los límites de un trato cordial, horizontal y de respeto entre dos profesoras de la escuela, lo cual se evidencia en la siguiente descripción de las notas de campo:

“Al distanciarme para entrar a una sala, observo que el gendarme se lleva al estudiante (E2205) agarrado desde el hombro. Una profesora (D1505) que ya había mencionado un día anterior, se acerca a decirme con un tono brusco que yo no debo estar tan cerca de los estudiantes porque el funcionario me estaba mirando y probablemente debe estar pensando mal de mí, me señala que si a ese estudiante le pasa algo será responsabilidad mía (...) Yo le señalo a esta docente que no estoy haciendo nada malo para temer que el funcionario me observe. La profesora (D1505) solamente me contesta con el mismo tono brusco “flaca es que tú no estay cachando nada...” (Nota de campo N°13)

Por otra parte, también dentro del espacio se observaron relaciones interpersonales y profesionales esta vez entre profesores/as de tensión por diversas situaciones, tales como la distribución de tareas de manera equitativa ante las actividades auto gestionadas por el equipo humano de la escuela, las condiciones sanitarias o de salud dentro de la escuela, el trato de ciertos/as profesores/as que tuvieron hacia familiares de los estudiantes el día de la licenciatura, y por último, por la costumbre de normalizar el “pago de peaje” de funcionarios GENCHI con respecto a los alimentos que eran comprados para los estudiantes por parte de los/as profesores/as, lo cual se evidencia a continuación:

“Respecto al tema de las sopaipillas se señaló que en el rancho donde se frieron las sopaipillas, hicieron un recorte de mínimo 120 sopaipillas que nunca llegaron al gimnasio. Algunos docentes señalaron que esto de los recortes o “pago de peaje” ya había sucedido en actividades anteriores que involucraban comida. Una docente más antigua señala que eso siempre sucede y que es parte de...” (Nota de campo N°2)

“A pesar de que la actividad estaba programada para terminar a las 13:00, algunas docentes comienzan a limpiar las mesas a las 12:30, otras docentes demuestran su

molestia señalando que ese gesto demuestra como si se estuviera echando a las familias...” (Nota de campo N°6)

“Algunos docentes consultan cuales deben ser las medidas a tomar de resguardo, nos señalan que evitar saludar o despedirse de apretón de manos, usar mascarilla, lavarse las manos constantemente y echarles alcohol gel en las manos a los estudiantes cuando entren a la sala. Otra docente hace la observación de que sería más fácil seguir esas medidas si estuvieran esas condiciones materiales, por ejemplo, no hay alcohol gel, solo del normal y tampoco hay suficiente...” (Nota de campo N°11)

“También entre las docentes escuché críticas entre ellas mismas porque algunas no estaban ayudando, se observan ciertas rivalidades entre grupos...” (Nota de campo N°12)

Por último, dentro de la segunda subcategorización de las relaciones interpersonales e interprofesionales entre quien investiga y los estudiantes de la escuela, es que aquellas relaciones transitan siempre entre el respeto y el agradecimiento por la dedicación por la labor que se realiza como profesora, pero también en malos entendidos e insinuaciones por parte de los estudiantes hacia quien investiga, lo cual conlleva tensiones, poner límites y algunas veces sentimientos de alerta dentro del espacio escolar carcelario y fuera de este, para lo cual las relaciones de agradecimiento se evidencia en el siguiente extracto:

“Hay un estudiante que pertenece al grupo de la tercera edad, éste me agradece por todas las clases que hemos tenido juntos, señala que nunca se había sentido tan motivado a trabajar su lectura, me dice que se nota que poseo una gran vocación. Señala que, en su experiencia, los docentes se rinden muy fácilmente con los viejos porque probablemente ya no hay esperanza de que aprendan, por eso valora que haga la diferencia...” (Nota de campo N°17)

Y, por otro lado, la insinuación y el traspaso de límites se observa en los siguientes extractos:

“Un interno que trabaja ayudando en la escuela entra a la sala para ordenar y barrer. Luego se me acerca de manera discreta y me señala que hay un ex estudiante

que salió en libertad, que me envía un recado. Yo le pregunto a qué se refiere y me señala que un estudiante que el año pasado venía a buscar guías y yo ayudaba en mi práctica anterior en esta escuela, me mandaba un mensaje (...) El supuesto mensaje que me enviaba este ex estudiante que había salido en libertad era que él estaba enamorado de mí y que quería venir a buscarme. Este interno me pregunta si es posible que él le comunique al ex estudiante mis horarios de salida para que él me venga a buscar...” (Nota de campo N°9)

“Un estudiante me pidió mi Facebook, le señalé que no tenía, luego me insistió pidiendo mi número, le dije que no me lo sabía, luego se me insinuó acercándose bastante a mí, a lo que tomé distancia y le paré los carros. El estudiante solo sonrió y se alejó señalando lo “chora” que era la señorita...” (Nota de campo N°1)

1.3 Barreras estructurales físico – materiales.

A continuación, se presenta la sistematización de manera resumida de la información descriptiva correspondiente a las diecisiete notas de campo, pero que a criterio de quien investiga es información relevante que permite construir una crítica y una reflexión en cuanto a las barreras estructurales físico – materiales del contexto carcelario, a partir de la experiencia en práctica intermedia IV y práctica profesional V en la escuela Camino de Luz en el CDP de Puente Alto:

Tabla 3: en la siguiente tabla se presenta la sistematización de las barreras que responden a las condiciones materiales precarias de la cárcel en su conjunto, pero también afectan directamente al funcionamiento de la escuela.

III. Estructurales físico – materiales.
--

Nota de campo N°1: Problemas de transporte: no hay transporte público directo a la cárcel, por lo que única forma de llegar es caminando, en vehículo particular (auto o colectivo) o en una van de gendarmería donde se traslada a los imputados – distancia importante para caminar (primer día: 35 minutos con lluvia) – lleno de puertas y controles para el ingreso, debo guardar mis pertenencias en un casillero que está fuera de las dependencias de la escuela y dejar mi celular en un estante diferente y debía estar apagado – olores muy fuertes y desagradables – celdas de castigos en ese trayecto.	Nota de campo N°7: Despojo de las pertenencias personales, además de todos los controles previos al ingreso.	Nota de campo N°13: Despojo de las pertenencias personales, además de todos los controles previos al ingreso.
Nota de campo N°2: Lleno de puertas y controles para el ingreso, debo guardar mis pertenencias en un casillero que está fuera de las dependencias de la escuela y dejar mi celular en un estante diferente y debía estar apagado – se paga peaje cuando se lleva comida a la cárcel.	Nota de campo N°8: Despojo de las pertenencias personales, además de todos los controles previos al ingreso. – brotes de enfermedades graves.	Nota de campo N°14: Despojo de las pertenencias personales, además de todos los controles previos al ingreso.

Nota de campo N°3: Despojo de mis pertenencias personales, además de todos los controles previos al ingreso a la escuela.	Nota de campo N°9: Despojo de las pertenencias personales, además de todos los controles previos al ingreso.	Nota de campo N°15: Se abandona las funciones y la escuela producto de una fumigación - Despojo de las pertenencias personales, además de todos los controles previos al ingreso.
Nota de campo N°4: No se puede entrar a la escuela cuando hay allanamientos antes de que comience la jornada escolar – despojo de las pertenencias personales, además de todos los controles previos al ingreso.	Nota de campo N°10: Despojo de las pertenencias personales, además de todos los controles previos al ingreso – buen cóctel y presentación de agrupaciones artísticas – la comida del cóctel es solo para funcionarios GENCHI, docentes y asistentes invitados/as.	Nota de campo N°16: Despojo de las pertenencias personales, además de todos los controles previos al ingreso.
Nota de campo N°5: A los estudiantes les gusta que se les facilite materiales para realizar actividades lúdicas - despojo de las pertenencias personales, además de todos los controles previos al ingreso.	Nota de campo N°11: Despojo de las pertenencias personales, además de todos los controles previos al ingreso – brotes de sarna y tuberculosis – higiene al descuido en la cárcel como en la escuela (ejemplo: ausencia de alcohol gel).	Nota de campo N°17: Despojo de las pertenencias personales, además de todos los controles previos al ingreso.

Nota de campo N°6: Los cóctel son solo para docentes, funcionarios GENCHI y gente de la corporación, no para estudiantes que también forman parte de las actividades - despojo de las pertenencias personales, además de todos los controles previos al ingreso.	Nota de campo N°12: Despojo de las pertenencias personales, además de todos los controles previos al ingreso – la falta de comida en fuente de conflicto entre internos – no hay opciones alimenticias que estén ausentes de origen animal – gimnasio de multiuso: visitas, actividades y allanamientos.	
--	--	--

(Fuente de elaboración propia).

En la presente barrera físico – material, no se consideró subcategorizar como en el caso de las dos barreras anteriores, dado que las presentes en la tabla 3 forman parte de una misma barrera estructural, teniendo observaciones en diecisiete de las diecisiete notas de campo.

Dentro de las cuales se identifican limitaciones físico – materiales externas que tienen que ver con la inexistencia de transporte público que tenga conexión con el CDP de Puente Alto, aquello tiene una directa relación con las políticas públicas de planificación urbana y de transporte, las cuales no consideran que sea importante tener un recorrido especial para los/as familiares que visitan de manera recurrente a quienes se encuentran privados de libertad, como tampoco es importante que aquellas personas que desempeñan labores educativas dentro del CDP de Puente Alto; sin embargo, para quienes desarrollan políticas públicas de planificación urbana y de transporte es posible tener un recorrido especial para los suburbios de clase media – alta, lo cual se constituye como una barrera y cuestión de clase, lo que se evidencia en el siguiente extracto:

“Hoy fue mi primer día de práctica, a eso de las 7:30 de la mañana tomé un colectivo desde mi casa hasta la plaza de Puente alto, al buscar en una aplicación del celular, ninguna micro me dejaba cerca del CDP de Puente Alto, desde mi casa, en todas debía caminar mínimo 11 minutos para llegar desde el paradero en que me dejara, por lo que optar por la locomoción colectiva fue la mejor opción. Casi a las 8 de la mañana llegué a la Plaza de Puente alto, estaba lloviendo con una gran cantidad de

agua y las calles estaban muy inundadas, debido a lo ya señalado anteriormente de las micros, decidí caminar, según el Google Maps, caminando eran 23 minutos, pero debido al estado de las calles con las lluvias, me demoré 35 minutos evitando a toda costa no ser mojada por autos. Al llegar al CDP de Puente Alto, en el exterior había muchas personas esperando (...)" (Nota de campo N°1)

Y, por otra parte, se identifican barreras estructurales físico - materiales dentro del espacio escolar y carcelario, las cuales van del despojo de mis pertenencias materiales personales, los controles para el ingreso, celdas con internos dentro, la inaccesibilidad a la escuela cuando hay procedimientos, el hambre, la escasez de útiles escolares, brote de enfermedades y ausencia de útiles de aseo, las cuales se evidencian en los siguientes extractos de notas de campo:

"nos encontramos con una escalera que estaba cerrada con una reja, debajo de la escalera había dos internos encerrados..." (Nota de campo N°2)

"Comienzo a notar ciertos movimientos anormales entre los funcionarios, muy rápido logro enterarme de que hay un procedimiento de allanamiento y que no podremos hacer ingreso a la escuela (...) A eso de las 10:30 nos permiten entrar a la escuela, por lo que de manera rutinaria llegué a la puerta N°1 para despojarme de mis pertenencias, dejar mi bolso en el casillero y mi celular en el estante. Luego fui revisada por la funcionaria y pude ingresar hasta el pasillo que me llevó a la puerta N°2, como siempre esperamos al resto de los docentes para ingresar todos juntos..." (Nota de campo N°4)

"También señalaron que les gustó bastante que se les facilitaran todos los materiales..." (Nota de campo N°5)

"Al ingresar a la escuela, nos señalan que debemos juntarnos en una de las salas para una reunión de emergencia. En esta se nos señala que hay casos de estudiantes con sarna y tuberculosis, nos informan que estas situaciones se pueden dar, en especial por las condiciones de vida de las torres donde muchas veces la misma

estructura del espacio, donde la higiene no es la óptima y no se pueden tomar muchas medidas de sanidad por la sobrepoblación existente...” (Nota de campo N°11)

“si falta pan en la torre puede haber conflictos graves (...) Al ir haciendo entrega de este alimento junto a un vaso de café o té, pude darme cuenta de que existían estudiantes que eran vegetarianos, lamentablemente los panes estaban rellenos con paté o mortadela, no había una opción vegetariana así que esos estudiantes se quedaban sin comer pan y debían regalarlo o en el mejor de los casos intercambiarlo por un queque con otro compañero...” (Nota de campo N°12)

1.4 Barreras estructurales simbólicas.

A continuación, se presenta la sistematización de manera resumida de la información descriptiva correspondiente a las diecisiete notas de campo, pero que a criterio de quien investiga es información relevante que permite construir una crítica y una reflexión en cuanto a las estructurales simbólicas dentro del contexto carcelario, a partir de la experiencia en práctica intermedia IV y práctica profesional V en la escuela Camino de Luz en el CDP de Puente Alto:

Tabla 4: la siguiente muestra la sistematización de las barreras socio espaciales consideradas más bien simbólicas que se dan en el territorio carcelario, las cuales se sub categorizan de la siguiente forma: situaciones con respecto o referencia al género, situaciones al uso y el goce del poder, situaciones que involucran alimentos y la situación que responde al abandono en temas de salud dentro de la cárcel, y en consecuencia de ello, de la escuela.

IV. Estructurales simbólicas.

Nota de campo N°1: Principalmente mujeres van a visitar a los internos – internos al entrar me miraban muy fijamente – antes de entrar a la escuela se ven dos internos encerrados en una jaula – me señalan que nunca puedo retirarme sola de la escuela y la cárcel – algunos internos deben presenciar como se desnuda a un imputado recién llegado.	Nota de campo N°7: Felicidad de los estudiantes por recibir huevitos de chocolate en pascua – misa para el domingo de resurrección – funcionarios GENCHI tienen el poder de terminar las clases.	Nota de campo N°13: Funcionario GENCHI me observa de manera hostil mientras le presto ayuda a un estudiante – funcionario GENCHI procede a retirar de manera violenta al estudiante que estaba ayudando, la profesora de siempre se dirige a mi culpándome de aquella de situación y de lo que le pueda pasar al estudiante – La profesora se dirige hacia verbalmente de manera violenta, diciéndome “flaca”.
---	--	--

Nota de campo N°2: Funcionarios GENCHI me desconocen para poder entrar – estudiante me pide mis rr. ss, se me acerca insinuándome algo – la comida se disputa entre docentes y funcionarios para los estudiantes – existen practicas normalizadas que según docentes “permiten” y se “deben” aceptar para poder realizar actividades con normalidad.	Nota de campo N°8: Momentos de avance, crecimiento y de gusto por parte de los estudiantes interrumpido por funcionarios GENCHI de manera prepotente y amenazante – Evitar contacto físico por brotes de enfermedades en los torres de la cárcel.	Nota de campo N°14: Intimidación hacia la labor docente a través del ejercicio de la violencia física hacia los estudiantes – hostilidad por parte de la profesora y de funcionario GENCHI hacia mí, dado que olvide ponerme mi delantal.
Nota de campo N°3: No se menciona nada.	Nota de campo N°9: Estigmatización de los estudiantes por parte de una profesora (se refiere como mentirosos hacia ellos) – al salir de la escuela y la cárcel una sensación de inseguridad, producto del mensaje que se me hizo llegar por parte de un exestudiante y ex interno.	Nota de campo N°15: No se menciona nada.
Nota de campo N°4: Despojo de las pertenencias personales, además de todos los controles previos al ingreso.	Nota de campo N°10: Funcionarios GENCHI siempre insinúan que tengo una buena relación con los estudiantes de manera hostil.	Nota de campo N°16: Funcionario GENCHI se lleva de manera violenta a un estudiante que estaba ayudando, supuestamente porque tenía mal comportamiento y no volverá a asistir a la escuela.

Nota de campo N°5: Funcionarios GENCHI me miraba de manera prejuiciosa al hablar con los estudiantes (según una profesora era mal visto) – falta desafiar educativamente a los estudiantes.	Nota de campo N°11: Brote de sarna y tuberculosis.	Nota de campo N°17: La profesora hostil, me recrimina haberme pasado en el horario de clases y arruinar el trabajo del funcionario GENCHI – se dirige hacia mi como “flaca” a lo que solo le respondo mencionándole mi nombre.
Nota de campo N°6: Familia decepcionado, preocupada y prejuiciosa (celosa) – solo había un familiar hombre en la licenciatura.	Nota de campo N°12: La comida es una fuente de conflicto (se debe pasar hambre) – no existe una consideración ante la diversidad (alimenticia, en este caso, con estudiantes vegetarianos) – Interrupción violenta de la actividad del día del estudiante (se hace un allanamiento sorpresa, anunciado por altoparlante).	

(Fuente: Elaboración propia).

El análisis de resultado referente a las barreras estructurales simbólicas del espacio carcelario – como bien se señaló – fueron subcategorizadas a partir de situaciones que se vinculan con el género, con respecto al uso y el goce del poder, situaciones que involucran alimentos y la precarización o marginalidad en temas de salud/sanitarios en la cárcel y, por ende, en la escuela.

En primer lugar, se encuentran observaciones o situaciones que encuentran una vinculación con género, aquella subcategoría se detalla en nueve de quince notas de campo; lo cual dentro de un espacio carcelario de hombres es bastante simbólico, dado que muchas de la dinámicas socio espaciales que se dan dentro de la cárcel, en su mayoría significa que las mujeres se sientan des territorializadas, es decir, ajenas al espacio y a las estructuras

relacionales y de poder que se construyen o se imponen, lo cual se ve reflejado en los siguientes extractos de las notas de campo:

“Me di cuenta de que había muchas mujeres tocando la puerta, por lo que tuve que abrir mi chaqueta y mostrar mi delantal para evidenciar que era una estudiante en práctica, insistí y el funcionario me preguntó que con quién venía...” (Nota de campo N°1)

“Luego ingreso a la sala a consejo de profesoras/es. Como estaba en reunión, olvidé ponerme el delantal, el mismo funcionario que siempre me está mirando fijamente me manda un mensaje con la misma profesora (D1504) de la semana pasada, me manda a decir que me ponga el delantal porque los estudiantes me pueden estar mirando de una forma inapropiada, la docente me señala que puedo dar a entender que estoy llamando la atención y provocando (que conste, ese día hacía frío y estaba utilizando un suéter que me tapa hasta el cuello y pantalones negros, solo se me ve el rostro). Ante la situación me pongo rápidamente el delantal...” (Nota de campo N°14)

“Pasando por este espacio, algunos estudiantes me abordaron para conversar de manera casual, al inicio lo permití, pero luego pude darme cuenta de que el gendarme me miraba atentamente. Luego pasó una profesora y me señaló que dejara de hablar con los estudiantes porque era mal visto. Hice caso y me dirigí a la sala de profesores...” (Nota de campo N°5)

En segundo lugar, se identifican situaciones que reflejan el ejercicio y el goce del poder por parte de los funcionarios GENCHI, aquella subcategoría se registra nueve de quince veces en las notas de campo; lo cual también se constituye como un aspecto y/o barrera simbólica, dado que en la mayoría de las veces los acontecimientos de violencia física y sistemática se dan en contextos socio espaciales donde los estudiantes – son solo reos para funcionarios – se encuentran felices o disfrutando de actividades y del proceso de enseñanza – aprendizaje, por lo que el uso y el goce del poder es simbólico porque les recuerdan constantemente a los estudiantes quienes son los que tienen el control del territorio carcelario, aquello se ve evidenciado en los siguientes extractos de las notas de campo:

“pero por el micrófono a eso de las 11:00 se interrumpe lo planeado porque entregan el mensaje de que todos los estudiantes deben abandonar el gimnasio. Este comunicado fue muy sorpresivo para todos los presentes, los estudiantes me consultaron qué estaba ocurriendo, me reclamaron que se les habían prometido más actividades. Yo les contesté que estaba tan sorprendida como ellos...” (Nota de campo N°12)

“había muchos funcionarios haciendo pasar a los internos corriendo por estas escaleras, estaban totalmente tapados y usaban linternas que parpadeaban, los funcionarios (se distinguían voces de mujeres también) les gritaban a los internos “camina más rápido conchetumare y mira pal piso wn” en esa situación mientras se les gritaba a los internos, los funcionarios estaban con lumas, más de un interno recibió un lumazo. Entre esos internos que pasaban corriendo, pude distinguir a muchos de los estudiantes con los que había compartido en el gimnasio...” (Nota de campo N°12)

“Mientras los internos pasaban en fila hacia el gimnasio y seguían recibiendo insultos y un par de lumazos...” (Nota de campo N°12)

“En ese instante ingresa a la sala un funcionario preguntando si alguno de los presentes tenía una tijera que se le perdió a una profesora (...) La clase termina y el funcionario pide que los estudiantes se pongan en fila para realizar la cuenta, pregunta por última vez si alguien tiene las tijeras, nadie contesta, entre los mismos compañeros se retan y se dicen que no sean tontos y devuelvan las tijeras. El funcionario los lleva y otro gendarme señala que les harán allanamiento “por tontos...” (Nota de campo N°8)

En tercer lugar, se establecen situaciones que reflejan la precarización en temas de salud dentro de la cárcel, aquella subcategoría se detalla dos de quince veces dentro de las notas de campo; no obstante, aún cuando se menciona mínimamente, es importante mencionarla, dado que el brote de enfermedades como el sarna y la tuberculosis dentro de la cárcel es una problemática sistemática y simbólica producida, reproducida y permitida por el Estado, que afecta a todas las personas que forman parte del espacio geográfico en estudio, lo cual es sin

duda también un tema de clase; aquella situación se evidencia en la siguiente cita de las notas de campo:

“cada estudiante se acerca a estrechar la mano, al salir todos de la sala tuve que ir a lavarme las manos con jabón por sugerencia de mi docente guía, más que nada por temas de sanidad...” (Nota de campo N°8)

“Al ingresar a la escuela, nos señalan que debemos juntarnos en una de las salas para una reunión de emergencia. En esta se nos señala que hay casos de estudiantes con sarna y tuberculosis, nos informan que estas situaciones se pueden dar, en especial por las condiciones de vida de las torres donde muchas veces la misma estructura del espacio, donde la higiene no es la óptima y no se pueden tomar muchas medidas de sanidad por la sobrepoblación existente...” (Nota de campo N°11)

Por último, se describen situaciones que involucran disputas por los alimentos, ya sea entre docentes - docentes y funcionarios – docentes, aquella subcategoría se menciona en tres de las quince notas de campo; si bien, se menciona poco - al igual que la subcategoría anterior – la disputa por los alimentos guarda en sí misma un aspecto simbólico, por una parte, muchas veces los docentes rechazan que funcionarios GENCHI cobren “peaje” por alimentación que costearon de manera auto gestionada para los estudiantes, sino que también responde a que los/as docentes son conscientes de las experiencias de vida de sus estudiantes, los cuales es probable que en sus infancias hayan pasado hambre, pero también dentro de la misma cárcel la comida es una de conflicto por que se pasa hambre o si no se pasa, se alimentan muy mal, o se castiga a los internos con el hambre, etc.; es interesante también darse cuenta como dentro del espacio carcelario no existe la posibilidad de ser algo más que consumidor de productos animales, todo lo mencionado se ve descrito en los siguientes extractos de las notas de campo:

“Si falta pan en la torre puede haber conflictos graves...” (Nota de campo N°12)

“Al ir haciendo entrega de este alimento junto a un vaso de café o té, pude darme cuenta de que existían estudiantes que eran vegetarianos, lamentablemente los panes estaban rellenos con paté o mortadela, no había una opción vegetariana así que esos

estudiantes se quedaban sin comer pan y debían regalarlo o en el mejor de los casos intercambiarlo por un queque con otro compañero...” (Nota de campo N°12)

“Respecto al tema de las sopaipillas se señaló que en el rancho donde se frieron las sopaipillas, hicieron un recorte de mínimo 120 sopaipillas que nunca llegaron al gimnasio. Algunos docentes señalaron que esto de los recortes o “pago de peaje” ya había sucedido en actividades anteriores que involucraban comida. Una docente más antigua señala que eso siempre sucede y que es parte de...” (Nota de campo N°2)

A modo de cierre, es importante la crítica hacia las barreras socio espaciales expuesta en el capítulo dos de análisis de resultados de la presente investigación, dado que aquellas nos permiten dar cuenta de que aún cuando la cárcel cuenta con grandes problemáticas y/o dificultades, de igual forma los docentes en ejercicio y formación inicial son propensos reproducir ciertas barreras en un territorio que se encuentran constantemente en disputa, por lo que una formación óptima requiere de propuestas programáticas profundas, reflexivas y críticas para transformar, destruir y construir un espacio geográfico carcelario diferente.

10.3 CAPÍTULO 3: Propuesta de estrategias innovadoras para la Formación Inicial Docente que permitan superar las barreras socio espaciales en contextos carcelarios.

En el presente capítulo, se abordará una propuesta de valor enfocada en la implementación de nuevos métodos que puedan ser un aporte de innovación para la enseñanza, sobre los sistemas de organización en que está delimitada la distribución de los contenidos y conocimientos en las asignaturas de malla de la carrera Pedagogía en Historia en la UMCE, combinando las clases teóricas y prácticas. La intención es generar un impacto en la concepción inicial del estudiante acerca de temáticas poco comunes, ampliando la mirada de los docentes en formación, disminuyendo las barreras preconcebidas, y dando cuenta de la cantidad de contenido y desarrollo al trabajar en espacios no convencionales, sin necesariamente tener que ir físicamente; sino que con el fin de que conozcan las oportunidades y desafíos de estar insertos en estos espacios para potenciar su carrera profesional.

La información obtenida - acerca de la escasa formación docente en contextos carcelarios - se extrajo a través de diversos métodos, en primer lugar, a través de la observación participante sistematizada en notas de campo escritas en primera persona. En segundo lugar, entrevistas semi estructuradas a distancia efectuadas a docentes que han tenido trayectoria en aulas en contextos de encierro, donde destacan datos de su formación y de pos títulos de enseñanza con temáticas carcelarias. En tercer lugar, entrevistas semi estructuradas a distancia a docentes de Historia y Geografía de la UMCE, que retratan los beneficios del plan de estudios vigente, y aparte, algunos aspectos en los que se podría mejorar. En cuarto lugar, entrevistas semi estructuradas a distancia a gendarmes, que en este caso, nutren de información muy valiosa y complementan las brechas actuales de la educación en contextos carcelarios, éstos poseen una mirada distanciada de la enseñanza, debido a que cumplen una labor distinta en este espacio, ligada a la seguridad, diversificando así las perspectivas con respecto a la EPJA en contextos carcelarios.

De esta manera se propone un plan de diferentes implementaciones en las que las barreras socio espaciales que fueron identificadas en el estudio de caso en el Liceo Camino de Luz, ubicado al interior de la cárcel de Puente Alto, cada vez sean menores y tengan mayores facilidades para superarlas, donde la barrera principal, es la falta de

formación profesional en las carreras de pedagogía en materia de espacios carcelarios. No obstante, para la construcción de las fortalezas y las debilidades de la formación inicial docente, se utilizarán solamente las entrevistas semi estructuradas a distancia de los/as profesores/as *PFID 1*, *PFID 2* y *PFID 3*, los/as cuales se encuentran actualmente siendo parte de programas pedagógicos de educación superior de formación inicial docente, además, trabajar y haber trabajado respectivamente en paralelo en espacios educativos diversos.

. 10.3.1 Entrevista 1 de docente universitario de FID.

La presente entrevista semi estructurada, fue realizada a una profesora del área de prácticas y didácticas del departamento de Pedagogía y Licenciatura en Historia y Geografía de la UMCE (Ex pedagógico), la cual nos señala ciertas nociones o más bien pilares fundamentales que se deben considerar para los procesos de formación inicial docente (FID) de los/as profesores/as, sea cual sea, la institución pedagógica formadora.

Tal como plantea un docente, hay diversas aristas que se deben fortalecer en la instrucción de las y los futuros profesores para poder enfrentar los contextos diversos y no convencionales, para ello la docente (PFID 1) menciona que el proceso de enseñanza - aprendizaje en estudiantes en FID debe siempre realizarse de manera transversal, lo cual es un elemento fundamental a nivel departamental e institucional, enfatizando en la complementación de las vivencias y la teoría, señalando que:

“Todas las cosas en la formación, no pasa porque yo te lo enseñe teóricamente, sino que hay que practicarlo, hay que aprenderlo, hay que vivirlo. Entonces, en las competencias emocionales hay varias que se tienen que fortalecer en la formación de ustedes y aquí yo no sé si hago la distinción tan clara en relación con ir al contexto de encierro que ir a otro lado, porque creo que es transversal (...) Entonces, una de las primeras competencias emocionales tiene que ver justamente con la conciencia emocional” (PFID 1).

Otro aspecto relevante que la docente (PFID 1) considera en los procesos de formación inicial docente es una planificación u organización de la malla curricular, es decir, que en primer lugar, la práctica inicial tenga una vinculación directa con espacios educativos

diversos, y en segundo, la malla curricular de las carreras pedagógica considere una formación progresiva y gradual no solo de los aprendizajes más disciplinares, sino también un conocimiento y una definición progresiva y gradual con lo respecta a la construcción de una identidad docente, para lo cual la docente (PFID 1) señala que:

“La formación de los profesores en la UMCE se va a desarrollar de manera progresiva, de manera gradual y en espacios educativos diversos. En ese contexto, cierto, es que eso se lleva a la malla curricular de nuestra carrera específicamente y se traduce en ciertas medidas que se toman cuando se está configurando este nuevo plan. Una de ellas, por ejemplo, la más visible, es la que dice relación con que la primera práctica de la carrera que está en primer año, tiene el nombre de espacios educativos diversos...” (PFID 1).

Por otra parte, para la docente (PFID 1) es relevante que aquel profesor/a que dicta una cátedra o un curso relacionada a procesos de Práctica inicial, intermedia o profesional, tenga la capacidad de guiar y diversificar de manera intencionada los espacios educativos, siempre y cuando se considere los intereses de los/as estudiantes, lo cual se evidencia en el siguiente extracto de la entrevista:

“Ahí es donde está la habilidad también del profe que está guiando el curso para poder trabajar de forma tutorial con estos estudiantes que a lo mejor tienen interés...” (PFID 1).

En una línea parecida, la docente (PFID 1) menciona la importancia de que los/as profesores/as que imparten cátedras de prácticas - sobre todo la inicial o primera - tenga la intención de que los/as estudiantes generen acercamientos a espacios diversos y de intereses más personales, para lo cual señala que:

“Quizás no puede ir al espacio pero podemos entrevistar a alguien que trabaje ahí para que conozca más, por ejemplo, hay diferentes matices de acercamiento. Lo estoy pensando, por ejemplo, el que a mí me interese, por ejemplo, la educación rural, y estamos aquí en pleno Santiago, en plena selva de cemento y claro, por un tema de

transporte, de tiempo, de plata, de lo que sea. Entonces por ejemplo, ponte tú que alguien tenga real interés en eso y quiera hacer su práctica ahí. Ningún problema, hoy en día la escuela rural que está en Chuchunco City tiene internet e igual uno puede tener acceso, buscar...” (PFID 1).

Asimismo, la docente (PFID 1) relata que los/as profesores/as que egresan de la UMCE (Ex pedagógico) se caracterizan por la adaptabilidad a los diversos contextos, sobre todo en lo que respecta a las condiciones materiales de los espacios, esto debido a la precarización de la educación pública primaria, secundaria y superior, que si bien es un aspecto negativo de la educación en Chile, pero les permite a los/as estudiantes poder flexibilizar el quehacer profesional, lo cual se evidencia en el siguiente extracto:

“Una de las fortalezas que tiene la formación al ser una universidad pública es que se enseña justamente administrando los recursos que son escasos en un contexto como el nuestro. Entonces, claro, no es una universidad que se caracterice por las pantallas touch, interactiva o trabajar con los recursos 3D o no sé qué, que es súper importante que lo sepamos también y yo creo que ahí estamos al debe pero creo que el administrar la escasez de recursos hace que ustedes sin darse cuenta desarrollen una serie de habilidades y capacidades para poder arreglárselas con poco y nada...” (PFID 1).

Por último, la docente (PFID 1) reflexiona y menciona la relevancia y la pertinencia de que profesores/as que impartan cursos de prácticas en formación inicial, tenga la capacidad de potenciar los procesos de diagnóstico de los espacios educativos antes y durante los procesos de inserción, dado que aquello permite reconocer las características positivas y negativas institucionales, humanas y materiales, señalando que:

“Pero es tan relevante diagnosticar y hacerlo a conciencia y hacerlo bien porque es el factor clave que te permite a ti como profesora situar y contextualizar el entorno en el cual te vas a tener que desempeñar profesionalmente. Entonces si yo no logro recoger esas características claves ¿Cómo trabajan los profes en ese espacio? ¿Cuál

es el sello formativo de ese lugar? ¿Cómo aprenden los estudiantes de ese espacio? ¿Cómo son las dinámicas? Por eso que las prácticas siempre tienen al menos dos semanas que es poco pero sirve para que uno recoja esta información además de la información que uno puede extraer previamente por internet...” (PFID 1).

Para cerrar esta parte del análisis de resultado, se elaboró una tabla que sintetiza las ideas y posicionamientos expuestas y desarrolladas por la docente (PFID 1):

Tabla 1: Ideas principales sobre FID según PFID 1.

Aspectos relevantes para la FID.
Transversalidad por sobre la particularidad.
Desarrollo progresivo de la malla curricular en las prácticas.
Importancia de quien hace la cátedra para intencionar ciertos aspectos de la formación.
Siempre hay una forma de conocer el espacio.
Adaptabilidad al contexto material como parte del perfil de egreso de estudiantes de la UMCE.
Relevancia de la realización de un diagnóstico inicial en los espacios educativos.

(Fuente: Elaboración propia).

10.3.2 Entrevista 2 de docente universitario de FID.

En la siguiente entrevista semi estructurada fue realizada también a un docente coordinador de práctica de práctica en espacios diversos del departamento de Pedagogía y Licenciatura en Educación Básica de la UMCE (ex pedagógico), que en la misma dinámica de la primera entrevista nos señala aspectos relevantes de la formación inicial docente, y particularmente, algunos aspectos a considerar en lo que respecta a la educación para jóvenes y adultos en espacios educativos carcelarios.

En primer lugar, el docente (PFID 2) demuestra una posición sobre que es fundamental para el proceso de formación inicial docente, más específicamente en las prácticas iniciales, es la instalación conceptual y discursiva de la identidad docente, dado que

la noción temprana potencia una construcción, evidenciándose en el siguiente extracto de entrevista:

“Tenemos una idea de instalar el concepto de identidad docente. Para nosotros la identidad docente es un elemento central en el proceso de práctica, que se tiene que comenzar a modelar en primer año y cuando se está en quinto año debe darse cuenta de cuáles han sido los grandes cambios y, en el fondo, la evidencia de las transiciones reflexivas en torno a la idea de identidad docente”. (PFID 2)

A diferencia de las otras entrevistas, el docente (PFID 2) enfatiza de manera directa en la importancia de intencionar la discusión y la aparición del espacio carcelario, lo cual para él significa posibilitar y ampliar las competencias desarrolladas, saliendo un poco de la idea de la formación “general”, siendo más específico al respecto en el siguiente extracto de entrevista:

“Creo que el aula carcelaria supone desafíos muy particulares, nosotros deberíamos tener una preparación que esté focalizada en ese espacio. No porque nosotros tengamos una preparación general de profesores, vamos a caer parados en cualquier parte, me explico, entonces, eso significa que el tener un marco general de competencia no asegura el éxito de nuestras prácticas en cualquier espacio educativo, eso tiene que ser intencionado, no puede quedar en el fondo al azar”. (PFID 2)

En esa línea, el docente (PFID 2) enfatiza en la necesidad de intencionar la implementación y/o consideración en las actividades curriculares, la educación para jóvenes y adultos, lo cual permitirá tener un acercamiento mucho más profundo a los espacios carcelarios, y así que los/as estudiantes pueden ver aquel espacio como un horizonte, para lo cual el docente (PFID 2) señala que:

“No es lo mismo ir a hacer clase a una cárcel con todas las restricciones y limitaciones que tiene, que a un colegio TP o un científico humanista. Son cosas muy distintas, y tal vez de manera más específica, el aula carcelaria supone aula para adultos, y el aula para adultos, la escuela, la EPJA en el fondo, las escuelas para

jóvenes y adultos, tienen sus singularidades en términos del levantamiento de los diagnósticos que se han hecho en investigación a propósito de la anticipación de la deserción, del abandono escolar, del capital cultural, de la influencia de las familias y el contexto social. Tiene sus particularidades, por lo tanto, insisto, si no se intenciona, no va a pasar” (PFID 2)

A continuación, se presenta una tabla donde se sistematiza aquellos aspectos y/o consideraciones que debe tener un/a docente para levantar un diagnóstico espacial y educativo de los contextos carcelarios.

Tabla 2: Consideraciones para levantar un diagnóstico de aula en contextos carcelarios.

Consideraciones para levantar un diagnóstico en aulas en contextos carcelarios.
Modalidad EPJA.
Anticipación de la deserción escolar.
Capital educativo y cultural precario.
Influencia de las familias.
Contexto social de origen.

(Fuente: Elaboración propia).

En términos de desarrollo más emocionales, el docente (PFID 2) menciona que es de suma importancia desarrollar en primera lugar, la resiliencia o templanza como docente, y en segundo lugar, una asertividad comunicativa con estudiantes en contextos carcelarios, dado que aún cuando cada contexto significa desafíos - ya sea con infancias y adultos -; la escuela en espacio carcelario supone un esfuerzo aún más grande, sobre todo por las experiencias de vida de los/as estudiantes, que su mayoría muchas de ellas transitan entre la pobreza y la marginalidad, para lo cual el docente (PFID 2) afirma lo siguiente:

“En términos socioemocionales creo que también es bien importante ¿Cómo llamarlo? la resiliencia y la templanza. Todos los espacios educativos suponen

desafíos bien importantes, todas las infancias y todos los adultos en contextos de aprendizaje suponen desafíos; sin embargo, en la cárcel, probablemente las historias de vida y las condiciones de desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje deben hacer que quienes tengan algún tipo de involucramiento con esos espacios en términos profesionales tengan que tener una fortaleza emocional, que les permita en el fondo poder sostener ese proceso y sus características. En el fondo las personas que están en la cárcel, así como las personas que están en contextos de aula hospitalaria tienen experiencias de vida muy fuertes, y yo creo que para eso tiene que haber una preparación socioemocional bien robusta”. (PFID 2)

No es casualidad que la mayoría de las personas que hoy en día están en la cárcel es porque en el fondo tuvieron que navegar durante buena parte de su vida en contextos de pobreza y marginalidad, por lo tanto, creo que ahí hay un desafío bien importante en términos de ser muy precisos comunicativamente. A veces nosotros tenemos sobre todo en el PEDA un poco el vicio de comunicarnos de manera más compleja de lo que los espacios educativos demandan y creo que allá hay un desafío bien importante que modelar”. (PFID 2)

Por último, dentro de las consideraciones con respecto a la formación inicial docente, el docente (PFID 2) reflexiona acerca de los procesos y los instrumentos de evaluación en prácticas iniciales, señalando que los instrumentos de evaluación han sido diseñados para atender la diversidad espacial, temporal y educativa, enfatizando que:

“Se entiende que las características del proceso formativo, de los resultados del proceso de investigación, van a ser distintos, y esa particularidad es justamente la que se atiende. Ya, no es lo mismo emprender un proceso de indagación, de reflexión, y de investigación en un museo, en un sitio de memoria o en un aula carcelaria o en un aula de Waldorf, por ejemplo. Tienen características súper distintas. Por eso digo, los instrumentos no son distintos, pero los instrumentos fueron diseñados para atender esa diversidad” (PFID 2)

A continuación, se presenta una tabla donde se sistematiza los aspectos relevantes a considerar por parte del docente (PFID 2) para un buen proceso de FID:

Tabla 3: Aspectos relevantes para la FID según PFID 2

Aspectos relevantes para la FID.
Instalar concepto de identidad docente.
Intencionar la EPJA en contextos carcelarios.
Desarrollo de diagnóstico de los espacios.
Resiliencia o templanza docente.
Asertividad comunicativa.
Instrumentos de evaluación que atiendan la diversidad.

(Fuente: Elaboración propia).

10.3.3 Entrevista 3 de docente universitario de FID.

En esta última entrevista, el docente (PFID 3) forma parte del cuerpo docente del departamento de Pedagogía y Licenciatura en Historia y Geografía de la UMCE (Ex pedagógico) del área de prácticas. Conforme a ello, tiene experiencias como profesor guía en contextos educativos en educación para jóvenes y adultos (EPJA) y en contextos carcelarios en la UMCE y fuera de ella, además, de participar en investigaciones en EPJA en contextos carcelarios.

Para ello, el docente (PFID 3) en primer lugar, señala que para el debiese ser necesario un requerimiento o una exigencia por parte de los programas curriculares de FID en las instituciones que desarrollan profesores/as hacia los/as estudiantes en lo que respecta a la diversificación de prácticas en espacios educativos, dado que aquello permite que la construcción identitaria y pedagógica se haga a partir de un abanico de posibilidades y no al revés, enfatizando que:

“Si debiese existir quizás, una posibilidad en que necesariamente y obligatoriamente tenga que ser un espacio distinto, porque eso ayuda justamente que tengan el radar mucho más amplio respecto de las posibilidades; no solamente laborales, sino que

también de percepción de cómo el sistema educativo también es bastante más transversal. Por lo tanto, es señalar que hay diferencias, no conozco ninguna universidad que te obligue a hacer esa búsqueda del espacio en el fondo distinto, pero sí creo que es muy distinta la formación que existe en el trabajo con respecto a la trayectoria que tiene la práctica” (PFID 3)

A su vez, según el docente (PFID 3) existe actualmente una tensión significativa dentro del sistema escolar y educativo que tiene que ver con la deserción, lo cual conlleva el llamada reingreso tardío de estudiantes que desertaron en etapas primarias y secundarias a jornada para jóvenes y adultos, lo cual se ha traducido en un demanda mayor de profesores/as capacitados/as en educación para jóvenes y adultos, para lo cual señala que:

La tensión que tenemos hoy en el sistema educativo, que se puede representar un poco en los ejes de la reactivación educativa, en esta planta de reactivación educativa, es que tenemos una gran cantidad de estudiantes que se están yendo del sistema. Por eso se habla del tema famoso de reingreso. En el fondo, en otras palabras, que por un lado no haya migración de los estudiantes, o que se vayan del sistema, y lo que ha ido pasando es que muchos estudiantes se van del sistema, pero están ingresando más tardíamente, o tomando esta formación modalidad EPJA”. (PFID 3)

Con respecto a la formación, el docente (PFID 3) menciona la importancia del capital cultural y el recorrido con el cual estudiantes de la UMCE egresan, enfatizando en que capacidad de decisión pedagógica - vocación - es fundamental para formar profesionales de calidad y transformadores desde el primer momento, señalando que:

“Creo que también es interesante el capital cultural que ustedes tienen como estudiantes sobre la base con la cual se trabaja, creo que eso hace que el hecho de que puede sonar feo, pero que ustedes tengan más calle, lleva a que los estudiantes tengan una disposición distinta al trabajo pedagógico, porque además, y esto puede sonar quizás feo, pero es así, ustedes eligieron estar en una carrera de pedagogía y no llegaron con un rebote de no alcanzar a estar en otra institución. Ustedes tuvieron la opción de efectivamente poder salir a ver, de otra cosa. Y ustedes están acá

haciendo esto porque hay una vocación también interesante para trabajar, lo cual no significa que sea lo único, pero creo que sumado a esto lleva a que efectivamente se vaya dando la confianza, los espacios de apertura, de diálogo son tremendamente importantes.” (PFID 3)

Por otra parte, el docente (PFID 3) argumenta que una de las desventajas y debilidades del programa de formación inicial docente de la UMCE es la pequeña temporalidad y/o duración de los procesos de prácticas iniciales, lo que permite procesos de implementación de trabajo y limita un poco aquel proceso de construcción identitaria, lo cual se evidencia en el siguiente extracto:

Las desventajas yo creo que son principalmente las que tienen relación con la temporalidad de las prácticas, creo que son muy cortas, lo que lleva a que finalmente ustedes no tengan los procesos de implementación y que no se pueda ver una trayectoria de trabajo. Creo que eso también atenta un poco al desarrollo de la identidad docente, y creo que en el fondo se vincula que ustedes están demasiado sobrecargados, porque una cosa es tener práctica y tener todo junto, digamos, y creo que se puede hacer justamente una práctica más larga, pero con menos carga, o una carga más, en el fondo, bien repartida, porque obviamente eso hace que ustedes terminen con un estrés enorme siendo solamente un semestre”. (PFID 3)

Asimismo, el docente (PFID 3) enfatiza profundamente la importancia de que debe existir un trabajo colaborativo en la docencia, pero más aún en los contextos carcelarios, dado que la individualización de la labor conlleva que las dinámicas del espacio sean aún más difíciles de sobrellevar, lo cual se evidencia en el siguiente extracto:

“... en el espacio carcelario es tremendamente más fuerte, está vinculado a las habilidades colaborativas. Es decir, lo que tenga que ver con la capacidad de poder comprender que cualquier acción se tiene que hacer con otro. El espacio carcelario necesita, y requiere de un trabajo con otro o con otra. Porque claramente la individualidad como tal, no se logra profundizar en ningún espacio, pero en este es peor todavía.” (PFID 3)

Por último, el docente (PFID 3) vincula directamente la formación inicial y la construcción identitaria profesional con las dinámicas adversas que se vivencian dentro de la cárcel, lo que produce un proceso aún más profundo y permanente de cuestionamiento personal y profesional, y por ende, también eso debería conllevar un proceso de formación continua, lo cual permite la construcción de una resiliencia significativa y sentida, señalando que:

“...la capacidad de resiliencia que ustedes van a enfrentar ante todas las situaciones muy adversas que ustedes viven ahí o que se van viendo al interior de la cárcel y lleva a que haya un cuestionamiento permanente. De aquí yo creo que es otro elemento súper importante de considerar, un elemento permanente del cuestionamiento a la identidad profesional”. (PFID 3)

A continuación, se presenta la siguiente tabla donde se sistematiza los aspectos más relevantes para la FID según el docente PFID 3:

Tabla 4: Aspectos relevantes para la FID según PFID 3.

Aspectos relevantes para la FID.
Debe exigirse una formación en espacios educativos diversos.
Demanda de profesores/as en modalidad EPJA.
Vocación pedagógica.
Temporalidad de los procesos de práctica.
Desarrollo de habilidades para un verdadero trabajo colaborativo.
Resiliencia.

(Fuente: Elaboración propia).

10.3.4 Propuesta:

A partir de las entrevistas semi estructuradas realizadas a docentes del departamento de Historia y Geografía de la UMCE, se decide realizar una propuesta en base al plan de estudios del ramo de primer año de la carrera, llamado “Práctica profesional 1: Espacios diversos” considerando las mayores fortalezas y debilidades que han mencionado los entrevistados.

El fin de la presente propuesta, es colaborar con una mejora en la formación inicial docente en el área de las práctica en espacios diversos, con la intención de entregar herramientas a los/as futuros/as profesores/as para afrontar y superar las barreras socio espaciales del contexto educativo carcelario, que se explican y analizan en los dos capítulos anteriores del escrito.

El programa de la actividad curricular en el cual se basará esta propuesta, trata sobre la inmersión inicial de las/los profesores en formación en diversos contextos educativos, los cuales son señalados como un potencial espacio laboral a futuro en el cual podrán desarrollar y construir su rol docente. Este primer acercamiento a la identidad profesional se hará a través de la investigación de estos lugares, con la estrategia del trabajo colaborativo. La conformación de equipos ayudará a nutrir de diversidad de opiniones a la hora de problematizar las características, el funcionamiento y organización de los centros de práctica.

Distribución temporal	Nº semanas	Horas cronológicas semanales		Total horas semestral cronológicas	Nº de créditos SCT
		Presenciales	autónomo		
Distribuida	18	1,5	4	99	4 SCT

Tabla 5: Distribución temporal programa de estudio. (Fuente: UMCE)

Este plan de estudios se compone de una distribución temporal de 18 semanas, 1.5 horas cronológicas semanales, además de las 10 horas pedagógicas que deben cumplir los/as docentes en formación en los centros de práctica. Respecto a los tiempos destinados para

llevar a cabo este programa curricular, se hace una propuesta de modificación en la siguiente tabla de Carta Gantt:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Presentación e introducción del curso: contextos de encierro	X	X														
Presentación trabajo de investigación temática: cárcel-educación-Derechos Humanos			X													
Preparación y ejecución actividad de mapeo contexto carcelario y posterior socialización				X	X	X										
Clase teórica: Documentos MINEDUC							X									
Preparación y ejecución de mesa redonda: Potencialidades y mejoras para el contexto carcelario								X	X							
Entrega avance trabajo de investigación y tutoría										X						
Preparación y ejecución actividad aplicada para aula en contextos de encierro											X	X				
Preparación y exposición actividad: resolución incidentes críticos en contextos carcelarios													X	X		
Entrega trabajo de investigación															X	
Actividad: Charla cierre de curso temática de cárcel, educación y género.																X

(Fuente: Elaboración propia)

Como se visualiza en la tabla, las actividades planificadas para cada semana durante el semestre, están destinadas a la enseñanza y promoción del contexto educativo carcelario, esto es solamente una propuesta de cómo se podría organizar el curso para conocer las múltiples posibilidades de centros de práctica. Si bien, el nombre del curso pretende abordar espacios diversos, y esta investigación apunta particularmente al contexto socio espacial carcelario, es debido a que la propuesta programática se focaliza en este espacio geográfico a modo de ejemplo, pero puede replicarse el mismo modelo a cualquier contexto que no salga de lo convencional, según corresponda.

Cabe señalar que se escoge de manera intencional, no hacer algún tipo de intervención en la organización de las prácticas iniciales que corresponden a 10 horas pedagógicas. Esto, debido a que, bajo la lógica de que espacio geográfico de la cárcel, posee características de hermetismo, no se puede contar con el ingreso a este, para que las y los docentes en formación, puedan conocerlo.

Propuesta de implementación para el curso de práctica 1: espacios diversos

Número de semana	Actividad	Competencia que se busca desarrollar (Extraídas del programa de actividad curricular de práctica 1: Espacios diversos.)
1° y 2°	Presentación e introducción del curso: Se presentarán las características del modelo educativo de la UMCE, junto con el programa de estudio del curso. Luego se realizará una introducción a los contextos diversos educativos, señalando las múltiples posibilidades que existen para desenvolverse profesionalmente. Poco a poco la conversación se guiará hacia los contextos de encierro, preguntando si alguno/a de las presentes conoce algún espacio como este. A continuación, se expondrá a grandes rasgos la historia de la cárcel y de la escuela dentro de esta, señalando en qué momento las escuelas; y por qué motivos, se integraron a los recintos penitenciarios. Además se mencionará la evolución de ésta modalidad educativa. Se entrega bibliografía relacionada a las temáticas de: FID, Rol Docente, Cárcel, Escuela en contexto carcelario. (Véase Marco teórico). Además de enfatizar en un concepto muy relevante para la educación EPJA, llamado Andragogía.	CG 3 N1 EDL (Repertorio de estrategias didácticas sobre la lectura de textos): Comprende textos considerando géneros textuales, propósito comunicativo, situación comunicativa, determinación de ideas principales y secundarias. CG4 N1A (Autonomía): Realiza las tareas asignadas por el docente para el trabajo cooperativo. CE3N1ACPC (Análisis crítico de los planes curriculares): Identifica la estructura general del marco curricular como base para proponer actividades didácticas tuteladas.
3°	Presentación del trabajo de investigación individual de final de curso junto con la enseñanza de metodologías de investigación enfocadas en la educación.	CG1 N1 RP (Uso pedagógico de recursos digitales): Explora recursos digitales y de productividad para apoyar su proceso formativo. CG 3 N1 EDL (Repertorio de estrategias didácticas sobre la lectura de textos): Comprende textos considerando géneros textuales, propósito comunicativo, situación comunicativa, determinación de ideas principales y secundarias.

4°	Preparación de instancia de creación de cartografía y/o mapeo colectivo.	CG4 N1A (Autonomía): Realiza las tareas asignadas por el docente para el trabajo cooperativo.
5°	Realización de la actividad: Cada docente estará a cargo de un grupo de estudiantes que deberán ir guiando la conversación a través de ciertas preguntas ¿Qué es para ti el espacio carcelario? ¿Qué simboliza o qué significa? ¿Cuáles son tus motivaciones para trabajar en un espacio así? ¿Cuáles son las características fundamentales del espacio carcelario? ¿Qué ventajas y desventajas tiene trabajar en un espacio carcelario? ¿Cuáles crees que han sido tus mayores éxitos pedagógicos dentro de este espacio? ¿Para qué sirve la educación en la cárcel? ¿Cómo sobrellevar emocionalmente trabajar en un espacio tan violento? Aquellas preguntas son guías para poder producir información que sirva para realizar un diagnóstico del espacio, además, de un acercamiento sin asistir físicamente. Los/as 4 docentes que hayan tenido experiencias pedagógicas en contexto carcelario deberán participar en la construcción de una cartografía (deberán crear un dibujo espacial propio de la escuela carcelaria donde hayan trabajado) y/o mapeo colectivo (a través de una imagen satélite, deben identificar ciertos hitos espaciales de la cárcel donde hayan trabajado, por ejemplo, torres de reos, torres de control, escuela, patio, etc.).	CG4 N1A (Autonomía): Realiza las tareas asignadas por el docente para el trabajo cooperativo.
6°	Post actividad de mapeo colectivo y/o cartografía, se le pedirá a cada grupo que comparta sus reflexiones en torno a la experiencia de compartir con los/as invitados/as de la semana pasada. Junto con las apreciaciones se expondrán las cartografías y/o mapas.	CG4 N1A (Autonomía): Realiza las tareas asignadas por el docente para el trabajo cooperativo.
7°	Presentar documentos oficiales del MINEDUC detalladamente: Marco para la Buena Enseñanza, Currículum EPJA, entre otros.	CG1 N1 RP (Uso pedagógico de recursos digitales): Explora recursos digitales y de productividad para apoyar su proceso formativo. CG 3 N1 EDL (Repertorio de estrategias didácticas sobre la lectura de textos): Comprende textos considerando géneros textuales, propósito comunicativo,

		situación comunicativa, determinación de ideas principales y secundarias. CE3N1ACPC (Análisis crítico de los planes curriculares): Identifica la estructura general del marco curricular como base para proponer actividades didácticas tuteladas.
8°	Preparación mesa redonda: En grupos de 2 o 3 personas, los estudiantes deberán revisar los documentos oficiales del MINEDUC y tendrán que escoger elementos que consideren de potencial desarrollo para la educación en contexto carcelario. Por otro lado tendrán que seleccionar aquellos elementos que a su juicio deben ser cambiados. Esto debe ser justificado.	CS1 N1 CRI (Críticidad): Utiliza diferentes recursos y fuentes para interrogar la realidad educativa desde el rol docente como transformador social. CG1 N1 RP (Uso pedagógico de recursos digitales): Explora recursos digitales y de productividad para apoyar su proceso formativo. CG4 N1A (Autonomía): Realiza las tareas asignadas por el docente para el trabajo cooperativo. CE3N1ACPC (Análisis crítico de los planes curriculares): Identifica la estructura general del marco curricular como base para proponer actividades didácticas tuteladas.
9°	Luego de que los estudiantes hayan hecho una revisión exhaustiva a los documentos educativos, deberán exponer de forma grupal en una mesa redonda. La/el docente encargado de moderar, deberá resaltar las similitudes y diferencias que se van exponiendo durante la instancia.	CG 3 N1 EDL (Repertorio de estrategias didácticas sobre la lectura de textos): Comprende textos considerando géneros textuales, propósito comunicativo, situación comunicativa, determinación de ideas principales y secundarias. CE3N1ACPC (Análisis crítico de los planes curriculares): Identifica la estructura general del marco curricular como base para proponer actividades didácticas tuteladas.
10°	Bloque destinado para avanzar en el trabajo de investigación individual. La/el docente, deberá realizar tutorías para resolver dudas, hacer correcciones y guiar en aspectos investigativos, fomentando el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación)	CG1 N1 RP (Uso pedagógico de recursos digitales): Explora recursos digitales y de productividad para apoyar su proceso formativo. CG4 N1A (Autonomía): Realiza las tareas asignadas por el docente para el trabajo cooperativo.

		CS1 N1 CRI (Crítica): Utiliza diferentes recursos y fuentes para interrogar la realidad educativa desde el rol docente como transformador social. CS3 N1 INV (Investigación): Explora situaciones educativas para identificar componentes del proceso de aprendizaje. CG 3 N1 EDL (Repertorio de estrategias didácticas sobre la lectura de textos): Comprende textos considerando géneros textuales, propósito comunicativo, situación comunicativa, determinación de ideas principales y secundarias.
11°	Preparación de propuesta actividad para una clase en contexto carcelario: De manera grupal, los/as estudiantes deberán confeccionar una actividad contextualizada, considerando todo lo que han aprendido hasta el momento. (Documentos educativos, bibliografía revisada, experiencia de mapeo colectivo y/o cartografía)	CS3 N1 INV (Investigación): Explora situaciones educativas para identificar componentes del proceso de aprendizaje. CG4 N1A (Autonomía): Realiza las tareas asignadas por el docente para el trabajo cooperativo. CG1 N1 RP (Uso pedagógico de recursos digitales): Explora recursos digitales y de productividad para apoyar su proceso formativo. CS1 N1 CRI (Crítica): Utiliza diferentes recursos y fuentes para interrogar la realidad educativa desde el rol docente como transformador social. CG 3 N1 EDL (Repertorio de estrategias didácticas sobre la lectura de textos): Comprende textos considerando géneros textuales, propósito comunicativo, situación comunicativa, determinación de ideas principales y secundarias.
12°	Presentación de la actividad: Los/as estudiantes, deberán llevar a cabo la actividad creada, esta deberá ser aplicada entre sus mismos compañeros. Se esperaría poder invitar a alguna docente que haya tenido experiencia pedagógica en aulas carcelarias. Ésta deberá participar de la actividad. Al final de la jornada, se deberá entregar una retroalimentación por parte de la/el profesor del	CS1 N1 CRI (Crítica): Utiliza diferentes recursos y fuentes para interrogar la realidad educativa desde el rol docente como transformador social. CS3 N1 INV (Investigación): Explora situaciones educativas para identificar componentes del proceso de aprendizaje. CG1 N1 RP (Uso pedagógico de recursos digitales): Explora recursos digitales y de

	curso, los/as propios estudiantes presentes y el/la docente invitada.	productividad para apoyar su proceso formativo.
13°	Preparación actividad casos de estudio: A cada grupo de les entregará un relato basado en experiencias reales dentro de una escuela en contextos carcelarios, los/as estudiantes, deberán resolver esta situación presentada en base a las siguientes preguntas: 1. Descripción del incidente: ¿Cómo comenzó el incidente? ¿Qué acciones y diálogos ocurrieron? ¿Cómo finalizó la situación? 2. Identificación de emociones: ¿Qué sentí o dejé de sentir en ese momento? 3. Actuación profesional: ¿Qué hice para abordar el incidente? ¿Quiénes participaron en este? 4. Consecuencias de la actuación: ¿Cómo reaccionaron los demás? ¿Qué problemas o soluciones surgieron? 5. Identificación de dilemas: ¿Cómo podría haber manejado la situación de otra manera? 6. Aprendizajes: ¿Qué aprendí? ¿Qué habilidades o conocimientos necesito mejorar? Estas preguntas están enfocadas en el modelo de reflexión y aprendizaje a partir de incidentes críticos.	CS1 N1 CRI (Críticidad): Utiliza diferentes recursos y fuentes para interrogar la realidad educativa desde el rol docente como transformador social. CG4 N1A (Autonomía): Realiza las tareas asignadas por el docente para el trabajo cooperativo. CG 3 N1 EDL (Repertorio de estrategias didácticas sobre la lectura de textos): Comprende textos considerando géneros textuales, propósito comunicativo, situación comunicativa, determinación de ideas principales y secundarias. CS3 N1 INV (Investigación): Explora situaciones educativas para identificar componentes del proceso de aprendizaje. CS2 N1 RP (Resolución de problemas): Visualiza problemas que están a la base de necesidades educativas. CG4 N1A (Autonomía): Realiza las tareas asignadas por el docente para el trabajo cooperativo.
14°	Presentación Actividad casos de estudio: Las/os estudiantes, presentarán la resolución de su caso de estudio frente a sus compañeros. Habrá de invitada a la clase una psicóloga/o con experiencia en contextos carcelarios. Luego de presentar la actividad, el público presente dará sus apreciaciones respecto a cómo el grupo resolvió la situación expuesta. La/el profesional invitada, le hará a cada grupo una retroalimentación sobre cómo resolvieron la situación. Finalmente, éste entregará ciertos consejos sobre cómo abordar de manera asertiva desde la emocionalidad estas situaciones.	CS1 N1 CRI (Críticidad): Utiliza diferentes recursos y fuentes para interrogar la realidad educativa desde el rol docente como transformador social. CS2 N1 RP (Resolución de problemas): Visualiza problemas que están a la base de necesidades educativas. CS3 N1 INV (Investigación): Explora situaciones educativas para identificar componentes del proceso de aprendizaje.

15°	Entrega trabajo final de investigación individual: Los/as estudiantes deberán presentar una breve investigación, en la cual deberán abordar la temática de derechos humanos en el marco actual de cómo son vistos estos para las personas privadas de libertad, señalando las diversas posturas de esta conversación en contexto Latinoamericano a través de la exposición de múltiples fuentes. Además deberán incluir una propuesta de cómo; gracias a su posición de docentes, podrían aportar al desarrollo de la inserción social de personas con trayectorias delictivas, contestando la pregunta: ¿Qué tipo de docente me gustaría ser en un contexto educativo carcelario?	CS1 N1 CRI (Crítica): Utiliza diferentes recursos y fuentes para interrogar la realidad educativa desde el rol docente como transformador social. CS1 N1 CRI (Crítica): Utiliza diferentes recursos y fuentes para interrogar la realidad educativa desde el rol docente como transformador social. CG4 N1A (Autonomía): Realiza las tareas asignadas por el docente para el trabajo cooperativo. CS2 N1 RP (Resolución de problemas): Visualiza problemas que están a la base de necesidades educativas. CS3 N1 INV (Investigación): Explora situaciones educativas para identificar componentes del proceso de aprendizaje. CG1 N1 RP (Uso pedagógico de recursos digitales): Explora recursos digitales y de productividad para apoyar su proceso formativo. CG 3 N1 EDL (Repertorio de estrategias didácticas sobre la lectura de textos): Comprende textos considerando géneros textuales, propósito comunicativo, situación comunicativa, determinación de ideas principales y secundarias.
16°	Actividad cierre de curso: Para finalizar el proceso de práctica 1: espacios diversos, se invitará a exponer a una mujer que haya pasado por un proceso de privación de libertad, se haya educado en una escuela dentro de la misma cárcel y que actualmente participe en alguna organización o agrupación relacionada a la generación de posibilidades de reinserción para las personas privadas de libertad. La temática de la charla será “Cárcel, educación y género”.	CS1 N1 CRI (Crítica): Utiliza diferentes recursos y fuentes para interrogar la realidad educativa desde el rol docente como transformador social.

Tabla (Fuente: Elaboración propia)

10.3.5 Justificación de la propuesta:

En la presente tabla, se detalla una secuencia de actividades como propuesta para el curso de Práctica 1: Espacios diversos. Esta rescata de las diversas entrevistas, elementos de gran valor en la Formación Inicial Docente, tal como lo mencionó una docente entrevistada (PFID 1) es de total relevancia que los cursos que constituyen la malla de carrera de Pedagogía en Historia y Geografía, se configuren de una manera paulatina, por lo que la inmersión de los/as docentes en formación inicial en los espacios educativos, también debe serlo, esto se evidencia en el siguiente extracto de una entrevista:

“La formación de los profesores en la UMCE se va a desarrollar de manera progresiva, de manera gradual y en espacios educativos diversos. En ese contexto, cierto, es que eso se lleva a la malla curricular de nuestra carrera específicamente y se traduce en ciertas medidas que se toman cuando se está configurando este nuevo plan. Una de ellas, por ejemplo, la más visible, es la que dice relación con que la primera práctica de la carrera que está en primer año, tiene el nombre de espacios educativos diversos.” (PFID 1)

Esta característica señalada anteriormente, es integrada en la propuesta junto con otros elementos, tales como las competencias que se esperan desarrollar a lo largo del curso; la criticidad, resolución de problemas, investigación, uso pedagógico de los recursos digitales, repertorio de estrategias didácticas sobre la lectura de textos, autonomía y análisis crítico de planes curriculares. Estas son consideradas en cada actividad planificada, donde se apunta al desenvolvimiento de estas habilidades profesionales, de menor a mayor dificultad.

La presente propuesta, parte desde la presentación de diversos conceptos teóricos, que se consideran fundamentales para la Formación Inicial Docente, los cuales son desarrollados de manera profunda en el Marco Teórico de esta investigación. Sin embargo, a lo largo del curso, hay una intención de ir aplicándolos en actividades prácticas. Por eso, cada uno de estos conceptos se menciona a continuación:

En primer lugar, la formación inicial docente, es primordial a la hora de preparar a los futuros educadores pedagógicamente, al situar la práctica en contextos reales y muchas veces no tradicionales. Donde se destaca la necesidad de una formación crítica, que mezcle conocimientos tanto teóricos como prácticos. No obstante, algunos autores critican la estandarización y la calidad de la formación, ya que no siempre refleja la complejidad del proceso educativo. Por lo que la formación debe ser más diversa, preparando a los docentes en diversos contextos educativos.

Continuando con la idea recién expuesta, es que se instala la idea de visibilizar el espacio en contexto carcelario, como un lugar en el cual las instituciones de educación superior, en este caso la UMCE, deben prestar especial atención. Tal como lo señaló un docente (*PFID 2*) en una entrevista, se debe intencionar en la discusión para lograr posicionar los recintos penales, como una oportunidad de desenvolvimiento para las/os profesores en formación.

El rol docente, en segundo lugar, es un proceso transformador, en el cual el educador, es un guía de los estudiantes hacia un aprendizaje significativo. En este mismo contexto, diversos pensadores/as destacan la importancia de una enseñanza reflexiva y comprometida, que incentive la curiosidad y la autonomía. Por lo que el educador, debe promover una enseñanza crítica, que se adapte a las realidades sociales de los estudiantes, y que esté en constante actualización en su desarrollo profesional.

Tal como se es señalado en una entrevista de la profesora, (*PFID 1*) depende demasiado de quién imparte los cursos de práctica, sin embargo, con la presente propuesta, se espera que independiente de quién maneje la cátedra, se incentive a los/as estudiantes a través de la secuencia de actividades graduales, tales como; propuesta de actividad para el espacio educativo, mesa redonda de crítica y análisis de los documentos oficiales del MINEDUC, resolución de casos de estudio en modalidad de incidente crítico, entre otras.

Esta curiosidad e interés por el espacio carcelario que se espera despertar, se hace a través de apelar a que los/as docentes en formación a que se logren posicionar en este contexto educativo sin tener que asistir, acercando de todas las formas y modalidades posibles, la realidad carcelaria.

En tercer lugar, la cárcel en sí misma, es un espacio que alberga a los transgresores de las normas sociales y legales, además posee diversos puntos de vista sobre su impacto; desde un mecanismo de control social, hasta un centro de rehabilitación y reinserción. En este sentido, algunos autores critican esta institución, debido a la normalización que hay del control y la disciplina; pero se contrapone a otra visión, que considera que la cárcel deshumaniza a los reclusos en el proceso, cuestionando qué tan efectivo es el establecimiento.

Es por lo recién expuesto, que se espera a través de la presente propuesta, se desarrollen competencias investigativas en las y los docentes en formación, con el fin de que puedan generar su propia postura de diagnóstico respecto a la cárcel, junto a todo lo que la involucra. En donde temáticas como el cuestionamiento de si se deben respetar o no, los Derechos Humanos en este espacio, se vuelve una posibilidad de desarrollo del pensamiento crítico.

La escuela presente en contexto carcelario como cuarto concepto teórico, tiene el objetivo de educar a personas que han sido privadas de libertad, convirtiéndose en una herramienta para la reinserción social, que brinda esperanza y otorga nuevos conocimientos. Por ello, pese a que la cárcel se liga a la idea correccional, se reconoce su papel fundamental en la superación de brechas sociales y culturales en la escolarización. Así mismo, este tipo de educación experimenta desafíos en su implementación y efectividad, frente a las ideas institucionales y la práctica.

Frente a esto último señalado, se planifica en la propuesta del programa de estudio, enfrentar a las y los docentes en formación, a la propia realidad de un contexto carcelario, a través de un espacio de charla, donde una mujer que estuvo en calidad de privación de libertad, sea el testimonio vivo de cómo impacta la educación al interior del espacio geográfico carcelario.

Finalmente, la presente propuesta programática para el curso “Práctica 1: espacios diversos” es pertinente y relevante, dado que permite que estudiantes que se encuentren en un proceso de descubrimiento de intereses dentro de un contexto de formación inicial, desarrollen habilidades, competencias y actitudes que les conceda una posibilidad diferente y particular para construir una noción del alcance de la profesión docente mucho

más amplia, demostrando a priori, que una escuela en contexto carcelario, es sin duda una oportunidad enriquecedora para forjar un carácter y una identidad docente a partir de espacios complejos en las dinámicas relaciones y territoriales que lo conforman, transmitiendo que las personas privadas conllevan una responsabilidad social igual de importante que las niñeces y juventudes.

11. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

11.1 Conclusiones

La presente investigación tiene como punto de interés y de partida la vinculación territorial en el Liceo camino de Luz en el CDP de Puente Alto, sin embargo, antes de comenzar a investigar de manera más empírica y/o cualitativa, fue necesario realizar una indagación teórica documental del espacio carcelario en Chile desde que momento la educación - instrucción antiguamente – comenzó a realizar una labor interna con aquellas personas que han sido condenadas por el sistema y las instituciones judiciales en lo penal de nuestro país, lo que delimita los dos pilares sobre los cuales se desarrolla en su conjunto y se justifica esta propuesta: la relación entre la Educación y la Cárcel.

En ese sentido, la presencia de las instituciones educativas o instructivas en las cárceles en Chile data desde la segunda mitad del siglo XIX, con antecedentes que se recogieron en la Biblioteca del Congreso Nacional, las cuales se manifiestan a través de reglamentos internos, y están relacionadas con potenciar el desarrollo de habilidades que permita a los internos insertarse en la vida social a través del trabajo. Con el pasar de las décadas, se da un gran salto en la década de 1930, donde comienzan a aparecer personas voluntarias – mujeres generalmente – que instalan la instrucción primaria enfocada principalmente en lograr una alfabetización que les permita superar aquella condición de marginalidad.

No obstante, si bien este acercamiento histórico permite situarse en un escenario educativo carcelario, el foco de la investigación transita desde la importancia de las instituciones – que suele trabajarse mucho en investigaciones relacionadas al área de la educación – hacia la relevancia de la labor de quienes hacen lo humanamente posible para que personas que durante gran parte de sus vida han sido vulneradas en casi todos los aspectos de la vida social tengan la posibilidad de formar de procesos de crecimiento en el marco de la enseñanza y el aprendizaje, permitiéndoles no solo insertarse en la sociedad, sino que también permitirles crecer cultural, social y personalmente; construyéndose de esta forma la

gran interrogante que se intenta responder en esta investigación ¿Cómo se enfrenta el rol docente a las barreras de la educación en contextos carcelarios?

Por ello, es que a lo largo de la investigación se han construido a partir de la propia experiencia personal de quien investiga y las experiencias recopiladas por medio de entrevistas de diversas personas y profesionales que se desempeñan en espacios carcelarios la idea de que existen diversas y diferentes barreras socio espaciales que deben enfrentar profesionales de la educación en formación inicial docente.

En el capítulo uno, el objetivo es definir las barreras socio espaciales a partir de la sistematización de entrevistas a profesores/as y funcionarios/as GENCHI que ejercen labores de formación educativa – por parte de los/as docentes – y de seguridad o resguardo del espacio y de las personas – por parte de los/as funcionarios/as. El hallazgo del primer capítulo consta en el análisis de entrevistas a partir de preguntas, en primer lugar, hacia docentes, que tienen relación con la formación inicial y continua docente durante su historia de vida, y luego ya de lleno con sus experiencias en espacios carcelarios, con preguntas que apuntan a la relación que se tiene con gendarmería de Chile y el ejercicio docente dentro del espacio. En segundo lugar, se analiza las entrevistas de funcionarios/as GENCHI, las cuales se constituyen de preguntas que apuntan hacia las visiones que tienen como gendarmes sobre la labor de la escuela dentro de la cárcel y sobre la formación institucional que recibieron. Se logró de esta forma, establecer cuatro barreras socio espaciales que se expresan y que forman parte de la identidad temporal – espacial de la cárcel, la primera consiste en la falta de preparación en la formación inicial de los/as docentes, la segunda consiste en las relaciones interpersonales e interprofesionales entre profesores/as, funcionarios/as y estudiantes, la tercera consiste en las limitaciones estructurales (sistemáticas) físico – materiales del territorio, y la cuarta consiste en las limitaciones estructurales simbólicas del territorio carcelario que enfrentan y pueden enfrentar profesores/as en formación inicial, en el caso de vincularse a este tipo de espacios.

En el segundo capítulo lo que se tiene a disposición de análisis son las notas de campo creadas por quien investiga, las cuales se distribuyen en una temporalidad que va desde agosto del 2023 y junio del 2024. Las diecisiete notas de campo, que fueron igualmente sistematizadas en diferentes tablas para cada barrera, permitieron complementar y

profundizar la definición de las barreras, lo cual a su vez también posibilitó lograr desarrollar una estructura crítica conceptual del rol docente y de los procesos de formación inicial de profesores/as complementando también la categoría de análisis geográfico y la teoría geográfica crítica para vincular la educación – las consideraciones para el quehacer docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje – y el espacio carcelario, logrando para cada análisis de la barrera el objetivo de criticar el impacto de las barreras socio espaciales previamente definidas y categorizadas en el primer capítulo.

En el tercer capítulo de la investigación, nos alejamos ya un poco de las barreras socio espaciales en su generalidad, para desarrollar en primer lugar, ideas que tienen relación con la formación inicial universitaria en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Ex pedagógico) y posteriormente, la creación de una propuesta académica curricular para estudiantes que recién comienzan su proceso de formación. Para ello, se consideraron las ideas desarrolladas por los/as profesores/as en las entrevistas semi estructuradas, los/as cuales tienen una larga trayectoria en instituciones de educación superior, pero por sobre todo en el área de prácticas, lo cual fue intencionadamente indagado, dado que las barreras socio espaciales definidas y criticadas previamente en el capítulo uno y dos, forman parte de procesos de enseñanza – aprendizaje de jóvenes y adultos privados de libertad, lo que marca una gran diferencia en el trabajo metodológico, didáctico y teórico que se debe realizar en el marco de un curso de práctica inicial – Práctica 1: espacios diversos-, ya que al ser inicial se requiere de un trabajo mucho más novedoso, innovador e intencionado para impactar desde temprana formación la deconstrucción y construcción de la identidad docente de cada estudiante.

Por otra parte, pero no menos importante, dentro del marco metodológico de la investigación se definió como categoría de análisis el rol docente, tomando como guía teórica – conceptual la concepción de Paulo Freire (2004) el cual enfatiza que el rol de el/la maestro/a consiste en pensar acertadamente, es decir, saber que enseñar no es una simple transferencia de conocimiento, sino hacer pensar de manera acertada a los/as estudiantes. En ese sentido, parte del rol docente, también consiste en saber leer, interpretar, escribir y reescribir el espacio pedagógico, ser docente significa forjar en sí un saber especial y nunca abandonarlo, un saber que motiva y que sustenta la lucha por la transformación social, porque si la

educación no es la clave para la transformación, no es más que una reproductora de la ideología dominante, para lo cual también se añadieron subcategorías que permitieron codificar, redactar y triangular la información presentada en el análisis de resultado, siendo las subcategorías la promoción del espacio carcelario como una oportunidad para la formación inicial docente, y las limitaciones para el ejercicio de la formación inicial docente.

Asimismo, la segunda categoría de análisis de la investigación permite codificar, redactar y triangular la categoría de la institución carcelaria – tanto físico/material como simbólica – y las subcategorías que buscan la visibilización del espacio carcelario como una oportunidad para la formación inicial docente, y las limitaciones para el ejercicio de la formación inicial docente. Para definir la categoría de análisis de la institución carcelaria se decide dar relevancia a las ideas desarrolladas por Herrera (2010) que define a la cárcel como un espacio de aislamiento, encierro y transformación moral del “delincuente”, de manera de recuperarlo como pieza útil para el sistema de producción.

A modo de cierre, el presente trabajo investigativo se articula a partir no solo de un interés personal de la investigadora, sino que dentro de las motivaciones para tomar la decisión de realizar una investigación en el Centro de detención preventiva de Puente Alto se considera la experiencia personal y profesional – individual y colectiva – de una estudiantes en formación inicial docente que tuvo el privilegio de involucrarse temporal, espacial y socialmente con estudiantes, con profesores/as y con todo lo que rodea al contexto material y simbólico de la institución carcelaria.

Si bien, es probable que existan ideas teóricas – conceptuales y vivencias personales y/o colectivas que no se profundizaron dentro del proceso de desarrollo y construcción investigativa, es importante mencionar que cada una de las temáticas analizadas documentalmente, observadas de forma activa y participantes, y consultadas a través de las entrevistas, contienen una riqueza empírica y cualitativa distintiva, lo cual sin duda permitió que esta investigación no careciera de información para poder desarrollar la definición de las barreras, las críticas de las barreras y la propuesta pedagógica curricular para impulsar y posicionar escenarios pedagógicos sociales, culturales y espaciales diversos – complejos y no complejos – lo cual como profesores/as en formación – ya sea inicial o continua – expandamos o amplíemos nuestros horizontes profesionales pedagógicos y disciplinares, y

que sea cual sea el espacio, las personas que lo conforman, la preparación que tengamos, la barreras materiales y simbólicas que enfrentemos o relaciones que se establezcan, busquemos y nos propongamos por sobre cualquier cosa la excelencia pedagógica, es decir, que en cada lugar como profesores/as tengamos como objetivos, la distribución – propagación del conocimiento y de la cultura de manera equitativa, la transformación de los espacios, las mentalidades y las experiencias de maestros/as y estudiantes; y por último, que transformemos a la personas y a las comunidades a tal punto, que se permitan soñar como formas de vida diferentes, con condiciones materiales subsistencia mejores y herramientas sociales, políticas, ideológicas y culturales suficientes para construir un espacio geográfico o un territorio armonioso, solidario, justo e igualitario.

11.2 Recomendaciones

En primer lugar, quiero hacer una mirada introspectiva en torno a las decisiones tomadas para llevar a cabo el presente escrito, en general, el modo en que una como investigadora ejecuta su Carta Gantt siempre está sujeto a modificaciones y a posibles eventualidades que muchas veces no se prevén. En este aspecto, hay factores temporales y espaciales que impiden llevar a cabo la realización de las entrevistas de una manera óptima y eficaz; como lo son la coordinación, el calce de los horarios y la disponibilidad de los participantes, ya que a menudo se cuenta con la motivación y el interés por participar, pero el factor del tiempo siempre es algo que está en nuestra contra.

Además de otras tareas, como las visitas a terreno o la observación en el mismo territorio; que están delimitadas por contar con ciertos permisos, o donde solo permiten el acceso para ir en días puntuales de la semana; siempre y cuando algún encargado pueda recibirte. Por estas razones, hay que sobreponerse a estas problemáticas, manteniendo un temple inquebrantable, porque al diseñar una experiencia, pese a tener una organización y un cronograma sumamente detallado, siempre hay factores externos que se escapan de nuestras manos y que cambian por completo los planes iniciales.

Existe un universo por descubrir de diferentes líneas investigativas que se podrían continuar, por ejemplo; la que yo deseaba hacer desde un inicio, estaba centrada en la

perspectiva que tienen los estudiantes privados de libertad sobre la presencia de la escuela, visibilizando las experiencias vividas desde sus puntos de vista, y analizando cómo afecta en ellos de diferentes maneras. Por motivos de fuerza mayor, relacionado a los permisos no emitidos desde las autoridades de gendarmería, se debió desistir de esta temática en específico. Finalmente, se desea afirmar que la cárcel en sí, posee una gama de posibilidades por desarrollar que no han sido explotadas, y que podría llevar a muy beneficiosos resultados si es que más personas se decidieran interesar por ella y la vieran como una posibilidad viable de abarcar.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acín, Alicia. (2009). Educación de adultos en cárceles: aproximando algunos sentidos. Revista Interamericana de Educación de Adultos, vol. 31, núm. 2, 2009, pp. 63-83. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe Pátzcuaro, México.
- Ampuero, M. F., Codoceo, F. P., Bahamondes, G. C., & Cuneo, S. (2020). Violencia carcelaria: la escuela y la posibilidad emancipadora. Revista Espacios, 41(20).
- Biblioteca del Congreso Nacional. (1949). Decreto N° 4855, párrafo tercero. (<https://bcn.cl/3adb5>)
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Legislación Chilena, “reglamento para la cárcel penitenciaria de Santiago, 20-04-1874, pág., 2.
- Corgini Donoso, F. (2021). La reinserción social y el sentido de la escuela en contextos carcelarios. Disponible en <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/186263>.
- Flores, C., Muñoz, L., Torres, M. (2019). Historia de la Educación en el Sistema Penitenciario en Chile. Recuperado de https://redpece.cl/wp-content/uploads/2019/11/Flores_Maraboli_Carolina.pdf.
- Gendarmería. (s.f.). Reinserción Social. <https://www.gendarmeria.gob.cl/reinsercion.html>.
- Gendarmería de Chile, (2013). "LA REINCIDENCIA: UN DESAFÍO PARA LA GESTIÓN DEL SISTEMA PENITENCIARIO CHILENO Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS". pp. 1 - 143. https://html.gendarmeria.gob.cl/doc/estadisticas/REINCIDENCIA_2010.pdf.
- Jiménez, F. Gustavo. (2007). El funcionamiento de la cárcel como exclusión en Chile. División de Planificación, estudios e inversión de departamento de estudios. Ministerio de desarrollo social y familia, Gobierno de Chile. Pp. 1 – 28.

[https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/btca/txtcompleto/mideplan/funcionam.c
arcel-exclusion.2007.pdf](https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/btca/txtcompleto/mideplan/funcionam.c
arcel-exclusion.2007.pdf).

- Martín Luengo, Josefa. (2016). Para educar en libertad. Educación anarquista. Vol. 2. Editorial Eleuterio, Grupo de estudios Gómez Rojas. Santiago de Chile. Pp. 153. ISBN: 9789569261176.
- Vazquez Rojas, Mario. (2015). “La educación en contextos de encierro: una mirada desde adentro”. Revista N° 1, Universidad de Playa Ancha. Programa de desarrollo disciplinario en educación de jóvenes y adultos. ISSN 0719 - 6997. <https://www.educaciondeadultosprocesosformativos.cl/index.php/revistas/revista-n-1/2-la-educacion-en-contextos-de-encierro-una-mirada-desde-adentro>.

Referencias bibliográficas (Marco teórico):

- Avalos, Beatrice. (2014). “La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control”. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile. Estudios Pedagógicos, vol. XL, Número Especial 1: 11-28, 2014. Biblioteca del Mineduc.
- Davini, María Cristina. (2015). “La formación en la práctica docente” – 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial PAIDÓS. Edición especial Ministerio de Educación de la Nación. Voces de la educación. Pp. 192 – ISBN: 978 – 950 – 12 – 0196 – 3.
- Foucault, Michel. (1975). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión - 1a ed.-Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2002. 314 p; 21x14 cm.- (Nueva criminología y derecho) Traducción de: Aurelio Garzón del Camino. ISBN 987-98701-4-X.
- Freire, Paulo. (2004). "Pedagogia de la autonomia: saberes necesarios para la parctica educativa". Editorial Paz e terra. Sao Paulo. Pp. 66. ISBN: 85 - 219 - 0243 - 3. URL: <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

- Guevara, Jennifer. (2018). “Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial”. *Pedagogía y Saberes*, 48, 127-139. Universidad Pedagógica Nacional Facultad de Educación. 2018.
- Herrera, Paloma. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión* Paloma Herrera y Valeria Frejtman. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. Pp. 1 – 144 - (Pensar y hacer educación en contextos de encierro; ISBN 978-950-00-0816-7.
- Kropotkin, Piotr. (1877). *Las cárceles y su influencia moral sobre los presos*. Discurso pronunciado por Piotr Kropotkin en París el 20 de diciembre de 1877. Colección Diez Grietas. Editorial Eleuterio, enero de 2021. Pp. 1 – 55.
- Martín Luengo, Josefa. (2016). *Para educar en libertad. Educación anarquista*. Vol. 2. Editorial Eleuterio, Grupo de estudios Gómez Rojas. Santiago de Chile. Pp. 153. ISBN: 9789569261176.
- Pinto Contreras, Rolando. (2014). “PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA UNA EDUCACIÓN PÚBLICA Y TRANSFORMADORA EN AMÉRICA LATINA”. Con colaboración de Jorge Osorio Vargas. Colección Cooperación con la Formación Docente en América Latina. Vol. II. Edición Derrama Magisterial Primera Edición, octubre 2014 Tiraje: 1000 ejemplares Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2014-16690 ISBN: 978-612-4201-39-4. Pp. 184.
- Perrenoud, Philippe. (2001). “La formación de los docentes en el siglo XXI”. Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación Universidad de Ginebra. In *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), 2001, XIV, N° 3, pp. 503-523. Traducción hecha por María Eugenia Nordenflycht – 17/07/2009.
- Ruffinelli, Andrea. (2013). *La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes*. *Calidad en la educación*, (39), 117-154. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652013000200005. Biblioteca del Mineduc.
- Ruiz Quezada, Marianela. (2013). “Educación Especial de Adultos Privados/as de Libertad”. Chile. Ministerio de Educación. Centro de Estudios MINEDUC (CEM). Biblioteca del Mineduc.

- Zegers, Pedro Pablo (Investigador) – Ernesto Pfeiffer y Cristián Warnken (Editores). (2017). Gabriela Mistral. “Pasión de enseñar. Pensamiento pedagógico”. Valparaíso: Universidad de Valparaíso, 349 pp.

Referencias bibliográficas (Categoría de análisis espacial):

- Garrido Pereira, Marcelo. (Compilador) (2020). *“El poder del territorio: conocimiento para la transformación de los espacios educativos”*. Santiago. Ediciones Universidad Academia de Humanismo Cristiano. GEPED - Universidad de Sao Paulo - GEOPAIDEIA. ISBN: 978 - 956 - 7382 - 47 - 7. 1a edición. Pp. 231.
- Haesbaert, Rogério. (2013). “Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad”. *Cultura y representaciones sociales*, 8(15), 9-42. Recuperado en 15 de enero de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001&lng=es&tlng=es.
- Santos, Milton. (1996). “De la totalidad al lugar”. 1ª ed. Oikos – Tau S. L, industrias gráficas y editorial. Impreso en España. Barcelona, España. Pp. 167. ISBN: 84 – 281 – 0891 – 9.

Referencias bibliográficas (Marco metodológico):

- Arias-Gómez, Jesús; Villasís-Keever, Miguel Ángel; Miranda Novales, María Guadalupe El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, vol. 63, núm. 2, abril-junio, 2016, pp. 201-206. Colegio Mexicano de Inmunología Clínica y Alergia, A.C. Ciudad de México, México.
- Bernal, César A. (2010) “Metodología de la investigación”. Tercera edición PEARSON EDUCACIÓN, Colombia, 2010 ISBN: 978-958-699-128-5. Pp. 320.
- Cáceres, Pablo. (2003). ANÁLISIS CUALITATIVO DE CONTENIDO: UNA ALTERNATIVA METODOLÓGICA ALCANZABLE. *Psico perspectivas revista de la escuela de psicología facultad de filosofía y educación pontificia universidad católica de Valparaíso* vol. II / 2003 (pp. 53 - 82).

- Creswell, JW (2007). Investigación cualitativa y diseño de investigación: elección entre cinco enfoques (2.^a ed.). Sage Publications, Inc.
- Flick, Uwe. (2015). “El diseño de la investigación cualitativa”. Ediciones Morata S.L. Madrid, 2015. Traducido por: Tomás del Amo y Carmen Blanco.
- León Hernández, Efraín. (2016). “Geografía crítica. Espacio, teoría social y geopolítica”. FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, EDITORIAL ITACA. ISBN: 978-607-96999-6-3. Pp. 154.
- Moreira, Ruy. (2017). “Qué es la Geografía”; traducción por José Ángel Quintero Weir; Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, 2017. 84 pp; 21 cm. – Título original: O que é Geografia ISBN 978-99974-62-67-1.
- Pimienta Prieto, Julio Herminio; De la Orden Hoz, Arturo. (2016). “Metodología de la investigación”. 3era ed. Pearson: Educación de México S.A de C.V 2017. ISBN: 978 – 607 – 32 – 3932 – 5. Pp. 216.
- PEÑA VERA, TANIA; PIRELA MORILLO, JOHANN. (2007). “La complejidad del análisis documental Información, cultura y sociedad”. Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, núm. 16, enero-junio, 2007, pp. 55-81 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina.
- Ricoy Lorenzo, Carmen. (2006). “Contribución sobre los paradigmas de investigación”. Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 31, núm. 1, 2006, pp. 11-22. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.
- Robert Moraes, Antonio Carlos. (2006). “Geografía, pequeña historia crítica”. 1^a. Edición: GEOGRAFIA. Pequena História Crítica. HUCITEC, Brasil, 1983 1^a. Edición Española: GEOUNTREF-EDUNTREF, Buenos Aires, 2006 Traducción: Luis Briano Revisión: Vicente Di Cione. Pp. 50.
- Scharager, J., & Reyes, P. (2001). Muestreo no probabilístico. Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Psicología, 1, 1-3.
- Santos, Milton. (2000). “La naturaleza del espacio: Técnica y Tiempo; Razón y Emoción”. Editorial Ariel, Barcelona. ISBN: 84 – 344 – 3460 – 1. 1^a ed.

- Taylor, S; Bogdan, R. (1987). “Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados”. Ediciones PAIDÓS. Barcelona, Buenos Aires, México. Impreso en España. Pp. 329.
- Tejero Gonzalez, Jesus Manuel, et al. (2021). “Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario”. / Edición preparada por Jesús Manuel Tejero González – Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2021. pp. 180. (Estudios; 171) ISBN 978-84-9044-423-8.

Referencias bibliográficas (Análisis de resultados):

- Cepeda, Eduardo. (2022). Programa de actividad curricular. Práctica I: espacios educativos. Facultad de Historia, Geografía y Letras. Departamento Historia y Geografía. UMCE. Pp. 1-6.

13. ANEXOS

13.1 Entrevistas:

Entrevista n°1

Entrevistado: Nombre clave (P5)

Descripción: Este sujeto es relevante para la investigación ya que es una docente que lleva varios años de experiencia, trabajando en un liceo en contextos carcelarios.

Fecha: 5 de diciembre del 2024

Entrevistadora: ¿Qué edad tienes?

43 años.

Entrevistadora: ¿Hace cuántos años te graduaste de la carrera de profesora?

Llevo 13 años titulada y de esos llevo 12 años en contexto carcelario.

Entrevistadora: Cuando ingresaste a este espacio carcelario ¿te sentiste preparada para desenvolverte en él? ¿Hubo alguna diferencia entre lo aprendido en tu formación inicial docente y la realidad?

Ingresé a los 30 años. Pasa que mi marido es funcionario de gendarmería, además yo ubicaba al director de ese momento. Antes de ingresar acá yo era asistente de educación y trabajé muchos años en la misma corporación. Cuando ingresé acá no me sentía preparada para nada. Hubo demasiada diferencia entre mi formación universitaria y este espacio, de hecho tuve que aprender muchas cosas, como por ejemplo; cómo tratar con los estudiantes. De partida porque eran estudiantes adultos, de diversas edades, privados de libertad, en una situación complicada. Cosas tan simples como querer ingresar a la escuela y que no se pudiera por una pelea. Los olores que hay acá son totalmente diferentes. Entonces todo eso una se tuvo que adaptar, en cómo tratar con el estudiante, funcionarios y los mismos profesores.

Entrevistadora: ¿Cómo fue tu integración a este contexto? ¿Fuiste ayudada por tus colegas?

Sí, me ayudaron bastante, cuando llegué habían varios colegas que llevaban muchos años acá, eran 3, entre esos el director, que cuando llegabas te daba una charla tremenda. De cómo

eran los estudiantes, que podías o no ingresar, cómo debes venir vestidas, porque todo eso es parte del trabajo acá. Los mismos colegas te señalaban cómo debías pararte frente a los estudiantes. Qué hacen los estudiantes para que tú no caigas porque ellos siempre andan preguntando, ¿profe me puede ingresar esto o esto otro?, entonces para no caer en el juego de ellos. Y esto me lo enseñaron dos profesores colegas que me lo enseñaron.

Entrevistadora: Dentro de toda tu trayectoria como docente en este contexto: ¿Cómo ha sido tu relación con la institución de GENCHI? ¿Consideras que son un apoyo fundamental para implementar la educación en este contexto?

Sí totalmente, yo nunca he tenido un problema con gendarmería, al contrario, ellos te apoyan mucho, por ejemplo con estas actividades de la licenciatura, mandan a buscar a los estudiantes cuando muchas veces no quieren venir, o a veces se desmotivan y los mandan a llamar para que nosotros los profesores hablemos con ellos para que sigan sus estudio. Si la gendarmería no estuviera acá, sería pura pelea acá entre los estudiantes. Ellos ayudan a generar un clima de aprendizaje.

Entrevistadora: Relacionado a la institución de GENCHI: ¿Ha existido alguna diferencia entre tu propia visión como docente y la manera en que ellos direccionan la educación en este contexto?

Lo que pasa es que ellos no se involucran mucho con el proceso educativo de los estudiantes. Ellos tienen que ver más con la conducta y cosas así, ellos de hecho no te cuestionan si un estudiante tiene malas notas, o que mandemos a un estudiante fuera de la sala y lo enviamos al PIE. No, ellos en ese sentido son súper respetuosos.

Entrevistadora: ¿Crees en la inserción social? ¿Cuál es tu concepción de esta?

O sea yo creo en la inserción, pero yo creo que no están los recursos, o sea solamente con que los chiquillos vengán solamente a la escuela no les va a servir. Sobre mi visión, claramente encuentro fundamental los estudios y lo otro es que ellos tengan alguna otra labor que les enseñen algo, algún oficio. Yo creo que oficios más estudio, por ahí va encaminada la inserción.

Entrevistadora: ¿Estás en conocimiento de si GENCHI tiene alguna visión respecto al concepto de inserción social?

Bueno, ellos siempre hablan de la inserción social, pero no sé si es que creen en ella, no creo, pero igual acá tiene que ver el gobierno, que debe colocar más recursos para lograr eso.

Entrevistadora: De ser afirmativa la respuesta anterior: ¿Entre GENCHI y usted como docente, tienen común esta visión de inserción social?

Ósea, nada comparada con lo que yo pienso, yo creo que si no les dan un oficio a los internos, no les ayuda en nada y acá gendarmería lo que hace es implementar cursos por acá o por allá y considero que muchas veces ni siquiera son pertinentes. Entonces yo no pienso igual que ellos.

Entrevistadora: Te invito a realizar una mirada en perspectiva de tu trayectoria realizando clases en este espacio: ¿Cuáles han sido los mayores desafíos, dificultades y oportunidades de ser docente y educar en una escuela en contexto carcelario?

Mira en desafíos yo creo que es lograr que ellos se encanten por la educación, ese es el desafío más grande, porque bueno ellos solamente vienen por la conducta, pero con el tiempo le van tomando el ritmo y se van dando cuenta con los estudios que ellos sabían algo y lo van puliendo más. En dificultades, yo creo que el hecho de que no lleguen mis estudiantes por abc motivos, para mí y todos mis colegas, porque hay que volver a tener estudiantes nuevos a mitad de año, es una dificultad, porque siempre los van cambiando, rotando, de hecho a veces pasa que hay cursos que a mitad de año son completamente nuevos, entonces tienes que volver a retomar y volver a conocer las características del curso. Y oportunidades, el tener más conocimientos nomás, la experiencia de haber estado en diversas áreas de la educación, colegios regulares, vulnerables, carcelarios. Es una oportunidad grande que he tenido, no sé si pensarás lo mismo los otros colegas.

Entrevistadora: Además de la formación inicial docente: ¿Has tenido algún otro proceso de postítulo de formación docente? ¿Este proceso ha sido con un enfoque EPJA/contexto carcelario?

No, hice un post título de convivencia escolar, pero convivencia escolar en educación regular, porque no hay en contexto de encierro y no tiene nada de enfoque en contexto de encierro y este año hice un curso por el CPEIP que tiene que ver con contexto de encierro y que te enseñan más que nada las trayectorias de las escuelas cárceles.

Entrevistadora: ¿Qué consejo le podrías dar a las y los profesores en formación respecto a ejercer en este contexto carcelario?

Yo creo que todo docente debería conocer esta realidad, mira si te gusta o no, ya es algo personal, pero todos los docentes deberían pasar por este contexto y porque así vas a ir ganando más experiencia conociendo todas las partes de la educación no solamente la que es, en espacios educativos regulares.

Entrevista n°2

Entrevistado: Nombre clave (P6)

Descripción: Este sujeto es relevante para la investigación ya que, tiene varios años de experiencia trabajando como docente en contexto carcelario.

Fecha: 5 de diciembre del 2024.

Entrevistadora: ¿Qué edad tienes?

40 años.

Entrevistadora: ¿Hace cuántos años te graduaste de la carrera de profesor?

Me gradué a los 25 años.

Entrevistadora: Dentro de los años de formación inicial docente, tuviste alguna cátedra en la que se abordara la temática de educación en contextos no convencionales? Ejemplo Aulas hospitalarias, cárceles, museos.

No, ninguna, no se me mencionó nada.

Entrevistadora: Dentro de tu Formación inicial docente, en el marco de la enseñanza del currículum nacional: ¿Se te habló de EPJA?

Solamente se me habló del currículum nacional tradicional.

Entrevistadora: ¿A qué edad ingresaste a ejercer docencia en la educación carcelaria? ¿Cómo te surgió esta oportunidad? ¿En qué contexto surgió? ¿Fue iniciativa propia?

Ingresé a los 30 años a la cárcel. Mira yo comencé a trabajar antes de titularme, porque comencé por reemplazo y me quedé ahí donde hice el reemplazo. Luego pasé por varios espacios de escuelas tradicionales y luego a los 29 años conocí lo que es el epja, entré hacer un reemplazo en el ramo de instrumental y luego un año después dejé un currículum en la corporación para trabajar en epja en media porque justamente se había ampliado el nivel de escolaridad en esta escuela en contexto carcelario, yo quedé en este espacio y fui el primer profesor de enseñanza media que fue contratado para este proyecto, se abrió esa opción y yo por casualidad la tomé.

Entrevistadora: Cuando ingresaste a este espacio carcelario ¿te sentiste preparada para desenvolverte en él? ¿Hubo alguna diferencia entre lo aprendido en tu formación inicial docente y la realidad?

Mira como yo ya venía con experiencia en EPJA previamente, no se me hizo tan complejo respecto al trato con adultos, estaba resuelto, pero en el ámbito carcelario, no te voy a mentir, para mí fue chocante al inicio, porque nadie te habla que existe una escuela dentro de la cárcel, cuando a mí me llamaron porque estaba contratado, recién ahí vi de lo que se trataba, al principio fue una sorpresa grande.

Sipo, diferente, porque a ti enseñan un estilo de cómo enseñar y acá partes desde 0, acá se aprende desde los colegas antiguos. Gracias a dios mis colegas si me integraron, los colegas antiguos que ya no están porque jubilaron, me orientaron bastante en cómo hacer una clase de estilo carcelario, porque tiene otro enfoque, el perfil docente de acá dentro incluso es muy distinto al perfil docente del que hace clases allá fue en EPJA regular.

Entrevistadora: Dentro de toda tu trayectoria como docente en este contexto: ¿Cómo ha sido tu relación con la institución de GENCHI? ¿Consideras que son un apoyo fundamental para implementar la educación en este contexto?

Obviamente, son un apoyo, ayudan al establecimiento, el mismo hecho de que gendarmería ponga el comportamiento con un valor de 60% la escuela, demuestra que están comprometidos porque pesa harto que el estudiante venga a la escuela, porque va a tener un beneficio. Eso pesa mucho y hace una distinción importante en la educación en este espacio.

Entrevistadora: Relacionado a la institución de GENCHI: ¿Ha existido alguna diferencia entre tu propia visión como docente y la manera en que ellos direccionan la educación en este contexto?

Si, hay diferencias, por ejemplo, sobre todo cuando el personal de gendarmería, son más jóvenes, no tienen idea cuando entran a la cárcel que hay una escuela. Pero cuando los funcionarios están más integrados, saben de la existencia de la escuela y de sus beneficios.

Entrevistadora: ¿Crees en la inserción social? ¿Cuál es tu concepción de esta?

Mira la única visión de inserción que te puedo dar de acá es por el ramo de inserción laboral, que se adapta en esa misma inserción laboral que se adapta al enfoque de la escuela cárcel, por ejemplo, que los chiquillos sepan presentarse en una entrevista de trabajo, hacer un currículum, orientarlos que es importante el trabajo, enseñarles la importancia de este y el valor, en el sentido común, porque acá sucede que los chiquillos tienen habilidades sociales corrompidas, en déficit, es eso, les cuesta socializar el trabajo, que lo sientan propio, del trabajo digno. Es importante este ramo en este establecimiento.

Sobre mi visión personal, es que los chiquillos tengan y busquen esas habilidades sociales que están ahí, que busquen los cambios que sí están, que depende de ellos, el profesor está, pero sería muy patudo decir que el profesor es un agente de cambio, solo somos el instrumento para que ellos intenten y tengan las herramientas para lograr cosas, yo siempre como profesor me lo planteo, cuando hago clases, el intentar darle las herramientas, porque sería muy visionario de parte mía decir que yo voy hacer los cambios. Yo solo soy un facilitador.

Entrevistadora: ¿Estás en conocimiento de si GENCHI tiene alguna visión respecto al concepto de inserción social?

Yo lo que tengo entendido, es que el área técnica es la que se encarga sobre el tema de inserción social. Lo único que sé es que ellos tienen un acuerdo con la cámara chilena de construcción, donde ellos intentan que los jóvenes, enseñales labores de construcción y lo insertan cuando salen al medio libre, a buscar trabajo, pero referente a la construcción, primero los preparan acá dentro cuando están al borde de salir y lo otro es el CET, que es la fábrica que está inserta de la unidad penal, que ayuda a que los chiquillos generen recursos, gracias a su trabajo y así se les financia y se le da una importancia al trabajo.

Entrevistadora: De ser afirmativa la respuesta anterior: ¿Entre GENCHI y usted como docente, tienen común esta visión de inserción social?

Bueno, gendarmería de Chile es más práctica, ve hasta cierto punto que los chiquillos tengan la libertad, salen nomás, no ven más allá a futuro, por ejemplo, si Juanito Pérez sale en libertad, con beneficio, no ven cómo va durante el año, si Juanito Pérez no vaya a volver a delinquir no hay como un trabajo más allá, piensan en la libertad y salen nomas. La idea mía, es que la persona que salga a la calle libre, para que logre una inserción, sobre todo laboral, que sea monitoreada, mínimo en un año.

Entrevistadora: Te invito a realizar una mirada en perspectiva de tu trayectoria realizando clases en este espacio: ¿Cuáles han sido los mayores desafíos, dificultades y oportunidades de ser docente y educar en una escuela en contexto carcelario?

Uno de los desafíos por ejemplo, es si soy visionario, tratar de ser un agente de cambio, lograr serlo para los estudiantes, una de mis dificultades, es luchar con la adversidad que uno tiene acá, porque el estudiante tiene las ganas pero el medio en el que están insertos, les cuesta lograr el objetivo, entonces como docente, es estar luchando constantemente con esa adversidad, intentar que el chiquillo no decaiga en decir ah ya me pasó esto, no voy más a la escuela, por eso nosotros estamos ahí insistiendo, le damos esa reflexión que necesitan a veces para continuar. Una oportunidad, me gustaría que los chicos que vienen acá, puedan superarse todos los días, todos los días se aprenden aquí cosas nuevas.

Entrevistadora: Además de la formación inicial docente: ¿Has tenido algún otro proceso de postítulo de formación docente? ¿Este proceso ha sido con un enfoque EPJA/contexto carcelario?

Los post títulos que tengo yo, son netamente administrativos, en educación y liderazgo educacional y lo más cercano, lo otro que tengo es de pedagogía interactiva que es un diplomado, pero no tiene que ver nada con la cárcel, porque no hay, yo he buscado y no hay, no hay personas, me he dado cuenta acá en Chile, que estaría bueno que existieran personas que se enfocaran en lo que es la educación carcelaria. El perfil de docente en contexto carcelarios es distinto a un perfil docente de un colegio con EPJA regular. Lo que es carcelaria está muy botada, porque si hay estudios pero EPJA, para educación regular de adultos, pero lo que es cárcel está como escondido al último, falta más investigaciones en ese sentido, faltan técnicas, modelos, gente más preparada en educación carcelaria, yo creo que estamos en pañales todavía, hay una deuda ahí.

Entrevistadora: ¿Qué consejo le podrías dar a las y los profesores en formación respecto a ejercer en este contexto carcelario?

Primer punto que yo les daría a los estudiantes, que si los chiquillos están sacando el título de profesor, y son desafiantes, que vengán a trabajar a una escuela cárcel. Uno sale de la universidad pensando que nunca se llega a estos lados, por eso me sorprende que tú hayas venido hacer la práctica acá, eso es bueno. Hay un campo laboral que está abandonado y es desafiante y al que le gusta hacer clases de verdad, le gusta la pedagogía, tiene que estar acá en la educación carcelaria porque aquí se trabaja además, el perfil del profesor más social.

Entrevista n°3

Entrevistado: Nombre clave (P7)

Descripción: Este sujeto es relevante para la investigación ya que actualmente trabaja como docente en una escuela al interior de una unidad penal.

Fecha: 5 de diciembre del 2024.

Entrevistadora: Voy a partir preguntándote si aceptas que yo grabe la entrevista para después poder transcribirla.

Entrevistado: Si obvio, dale nomás

Entrevistadora: Partamos primero con ¿Qué edad tienes?

Entrevistado: 29 años

Entrevistadora: ¿Y hace cuánto te graduaste de la universidad?

Entrevistado: Uhh, el 2020, hace 4 años

Entrevistadora: Y en esta institución en la que tú estudiaste, en tu formación inicial docente, ¿Tuviste alguna cátedra en la que se te hablara de espacios no convencionales como museos, salas de hospital, cárcel?

Entrevistado: No

Entrevistado: Ósea se mencionó como una vez, “tenemos estudiantes que hacen clases en la cárcel”, pero nunca se profundizó sobre el tema

Enfocado en colegios, nada más

Entrevistadora: La educación más tradicional entonces, comprendo. Y dentro de esta misma formación inicial docente donde se te enseñaba currículum nacional, ¿Se te habló de EPJA?

Entrevistado: No

Entrevistadora: Ya, consulta, ¿a qué edad ingresaste a este recinto a hacer clases en la cárcel? O en qué año

Entrevistado: A los 27 años

Entrevistadora: ¿Si egresaste el 2020, en qué año fue más o menos?

Entrevistado: Uh, el 2022 entré

Entrevistadora: Entonces llevarías dos años en el contexto de encierro

Entrevistado: Serían como 3 en realidad, porque fue 2022, 2023 y 2024

Entrevistadora: Entiendo ¿Cuándo ingresaste a este espacio te sentías apto para desenvolverte en él? O fue muy nuevo todo

Entrevistado: No, de hecho, sentí que el ambiente era súper hostil por así decirlo, siento como que si no tienes buenas habilidades para adaptarte es bien difícil. Y más cuando entré porque el sistema era un poco más desordenado que como está ahora. Entonces pasaba mucho por ejemplo que yo llegué al liceo y a mí no me explicaron las dinámicas que yo debía tener en las clases ni nada, y me tiraron al tiro a las clases. Y yo no estaba preparado, entonces fue un poco shockeante, un poco desafiante y también obviamente tenía miedo, no sabía con qué tipo de estudiantes me iba a enfrentar

Entrevistadora: Comprendo, y en ese sentido cuando tú ingresaste, ¿qué sentiste? ¿Qué tuviste apoyo de los colegas? Como, por ejemplo, te ayudaron a adaptarte, te guiaron, o no ¿Cómo fue eso?

Entrevistado: Sí, al principio algunos colegas me ayudaron a adaptarme en realidad, pero fueron poquitos también

Entrevistadora: Ya, ¿más autoaprendizaje entonces?

Entrevistado: Claro, ósea igual por así decirlo tengo colegas que me buscaron para apoyarme, pero la mayoría de las cosas que yo aprendí fue cuando yo iba preguntando, igual tenías que tener un poco de proactividad para adaptarte

Entrevistadora: Ya entiendo, y una pregunta, cuando tú ingresaste ¿cómo se dio la situación? ¿Cómo llegaste aquí?

Entrevistado: Cuando yo ingresé, bueno, yo estaba buscando pega en realidad ¿esa es la pregunta cierto?

Entrevistadora: Sí

Entrevistado: Ya, yo estaba buscando pega de profe como por 5 meses después de haber trabajado como docente inspector en otro colegio, y la cosa es que me dijeron que postulara a la Corfo, que hiciera entrevistas y todo el tema. Y un día me llamaron y me dijeron mira, saliste seleccionado, qué sé yo, me especificaron mi horario o las horas que me iban a dar, la paga, y después me dijeron que iba a ser en una casa.

Claro, como que me casan con todo lo bueno al principio y después tiran lo malo entre comillas al final

Entrevistadora: Ya entiendo, pregunta, dentro de tu trayectoria como docente en este contexto, ¿Cómo ha sido tu relación con la institución de gendarmería? ¿Consideras que ha sido un apoyo fundamental para llevar a cabo el proceso educativo?

Entrevistado: Mhh, es difícil esa pregunta. Yo diría que derechamente sí porque es como la base de todo, si ellos deciden por ejemplo no llamar a los estudiantes no tenemos clases, entonces tenemos que tener su apoyo sí o sí para llevar a cabo nuestra labor. Ahora también, siento que debido a la cultura que hay acá muchas veces se ve coartada la participación de los estudiantes porque no los dejan venir, algunos estudiantes han exclamado que no los dejan venir. Entonces por eso diría que es un poco extraño, no sé si decir que son dos caras de la misma moneda en sí, pero a veces sí y a veces no.

Y es complejo, porque además uno no conoce internamente todos los procesos, todas las cosas que pasan adentro, que un gendarme decida si un estudiante asiste o no.

Entrevistadora: Ya, y más en lo personal, tú como docente en tu experiencia ¿Cómo es tu relación con la propia gendarmería? Entendiendo que, de partida, la relación de gendarmería siendo docente mujer es distinta siendo docente hombre, por eso te pregunto cómo ha sido tu relación específica

Entrevistado: Ya, entiendo. En ese caso, yo igual intento mantener un poco de distancia porque siento que son culturas muy distintas, entonces diría que mi trato es un poco más formal hacia ellos e intento mantener ciertos márgenes dentro de todo. Porque pensamos distinto, actuamos distinto, su trabajo es distinto al mío, entonces no quiero meterme en su trabajo y no quiero que ellos se metan en el mío tampoco. Yo siento que es una relación súper

delicada, hay que aprender a guardar ciertas imágenes, mantener las relaciones, esa sería mi relación con ellos.

Entrevistadora: Ya, súper. Y relacionado a la institución de gendarmería, ¿ha existido alguna diferencia entre tu propia visión de ver la educación y la visión de ellos? Hay diferencias o se sienten en común quizás.

Entrevistado: ¿Con la institución?

Entrevistadora: Claro, con lo que tú has tenido de experiencia en este caso

Entrevistado: Yo siento, pucha, que la percepción de gendarmería en cuanto a la educación es algo súper básico, como que “no aquí van a educarse y van a salir adelante y qué sé yo, y es todo como muy por encima, entonces se ignora todo el proceso interno, por ejemplo, el tema de las planificaciones que uno tiene que hacer, o abordar ciertas situaciones, como qué palabras decir incluso, en vez de usar otras. Y siento que eso en gendarmería no están conscientes, y tampoco creo que deberían estarlo, pero sería muy bueno que, si tuvieran consciencia de ello, porque la relación más estrecha que tenemos con gendarmería son los gendarmes con los que estamos en el liceo.

Y de ellos a veces falta un rol más activo en la educación de los chiquillos.

Entrevistadora: Entiendo, y consulta, ¿Tienes alguna percepción o concepción de la reinserción social? ¿Y si es así, crees en ésta?

Entrevistado: Oh, a ver

Entrevistadora: Desde lo personal, muy de lo personal

Entrevistado: Claro claro, yo siento que es posible, pero pucha decir de un 100% de los casos, diría que como un 0,1% se logra reinsertar. Porque pucha, los estudiantes para empezar vienen de familias súper disfuncionales, por decir lo menos, muchos vienen de menor, cometiendo delitos desde que son más chicos, entonces es un estilo de vida, al final, su trabajo por ejemplo es robar, que son la mayoría de los estudiantes acá, que son ladrones o cosas así. Entonces siento que es difícil reinsertarse porque por ejemplo cuando los estudiantes salen

en libertad tienen que rendir cuentas, o tienen que ponerse a trabajar, y de la única manera que saben hacerlo es de la manera en que siempre lo han hecho.

Y aparte de eso, es, por ejemplo, yo tengo un poco de conocimiento en cuanto a reclutamiento de selección de personal de ciertos lugares de trabajo. Y es muy difícil que alguien que tenga antecedentes pueda ser contratado, por lo que muchas veces siento que es un tiro al aire lo que estamos haciendo, porque los chiquillos quieren estudiar, quieren trabajar, pero al momento de hacer todo formal, que es de la manera correcta de hacerlo, ellos no van a poder hacer nada.

Entrevistadora: Mhh

Entrevistado: Siento que faltan más organizaciones, quizás algo estatal que apoye a los estudiantes o los internos que van saliendo en libertad para que puedan reinserirse, por ejemplo, todos ustedes tienen antecedentes, todos ustedes van a trabajar en este lugar. Creo que eso falta

Entrevistadora: Ya entiendo, y en ese sentido, hablando de inserción social. ¿Tú conoces si gendarmería tiene alguna concepción de ésta? Y si es así, ¿cuál sería esta concepción?

Entrevistado: La verdad no conozco su concepción de esto, no sé si tengan una tampoco en realidad, pero por lo que he visto y he escuchado, dudo mucho que haya alguna, no sé si realmente les importe, por así decirlo, suena un poco fuerte, pero, eso es lo que creo yo, ellos hacen su pega y

Entrevistadora: Ya, totalmente. Bueno, pregunta, o más bien te hago una invitación a realizar una mirada más en retrospectiva de tu trayectoria en este caso haciendo clases en contexto carcelario. Y me gustaría saber cuáles han sido, igual creo que esta pregunta es más personal. ¿Cuál ha sido de los mayores desafíos, dificultades y oportunidades de hacer clases en estos contextos

Entrevistado: Espera la voy a anotar

Con los desafíos, a ver, yo siento que el primer desafío antes que todo es entender que este contexto es muy particular, y muy distinto. Y bueno yo no sé cómo serán los otros colegios

cárcel, pero por ejemplo en mi experiencia, como enseñando afuera y enseñando acá, la diferencia es abismal en cuanto a muchas cosas.

Yo como profe de inglés entiendo que el inglés se enseña de cierta manera, la progresión y la continuidad es algo clave, yo creo que en todas las asignaturas también

Pero aquí se pierde mucho la continuidad, porque a veces hay procedimientos, hay allanamientos u otras cosas, o el mismo estudiante que vino la semana pasada específicamente no pudo venir a esta, entonces se pierde el progreso. Y es muy difícil progresar

Entonces es un poco frustrante al principio si tú quieres hacer las cosas de manera correcta, porque, o no correcta; pero manera tradicional, o como te lo enseñaron, porque es muy volátil todo, entonces uno tiene que aprender a ser más flexible en este tipo de casos

Y bueno ese sería un desafío, otro desafío también es trabajar un poquito la salud mental que es como importante, porque uno tiene que aprender a lidiar por ejemplo con que le estás enseñando a gente que no sé, ha matado mujeres, ha matado mamás, hermanas, ha matado enemigos , entonces es súper complejo tener que ver a alguien a los ojos y tratarlo de manera digna, sabiendo lo que hizo, aunque no tenemos información, o esa información no se nos da específicamente cuando enseñamos, pero uno se llega a enterar igual al final del día, entonces siento que es complejo lidiar con eso a primera instancia. No sé si uno después se va desensibilizando o uno va comprendiendo el tema, me cuesta tener clara la diferencia, pero siento que ese es un desafío súper grande

Entrevistadora: Ya, súper

Entrevistado: Otro desafío es hacer tratar de hacer cosas nuevas o innovar acá, porque todo está limitado, de hecho, por ejemplo, este año con el profesor de historia el Manuel, y la profe Yasna estuvimos haciendo un curso para hacer aprendizaje basado en proyectos. Implementamos proyecto y todo y al final del día nos costó mucho implementarlo porque no tuvimos las instancias con los estudiantes que necesitábamos, los mismos estudiantes no manejan muy bien cosas de tecnología, cosas que afuera con estudiantes más convencionales

no pasa, ahí todos tienen acceso al celular de manera continua y se manejan al revés y al derecho

Y acá no sé si pasa, pero yo me la jugaría con que no porque en el liceo no pueden traer celulares, de hecho, no pueden haber celulares en el recinto. Entonces, en cuanto a la innovación es algo muy difícil de hacer y tiene que tener mucho

Entrevistadora: Siento que has abordado distintas aristas así que está super bien

Entrevistado: Muy bien entonces

Entrevistado: Con respecto a las dificultades, específicamente yo diría que como profe de inglés al menos, pasa mucho que los estudiantes, yo le enseño a primero, segundo tercero y cuarto medio y lo que pasa es que según el currículum del programa de estudios y todo, los estudiantes debieran haber tenido inglés mínimo en quinto básico, pero resulta que cuando llegan conmigo no saben por ejemplo cómo saludar en inglés

Entonces yo tengo que reajustar todo el curriculum para poder hacer clases con los chiquillos, y eso es un poco complejo, porque además pasa mucho que con los estudiantes con los que tú estuviste trabajando cierto tiempo, se van del liceo, o porque salen trasladados a otra cárcel, o salen en libertad y con eso se abren paso a nuevos estudiantes

Como a la mitad del semestre, tenemos muchos estudiantes nuevos, o ni siquiera a la mitad del semestre, pero yo diría que una o dos veces al mes tenemos estudiantes nuevos, y es difícil encontrar la forma en que ellos se puedan ubicar en las clases

Uno tiene que enseñarle a un estudiante eso, a otro estudiante esto, que, si bien igual todas las clases son heterogéneas por decirlo, pero yo siento que no estaba preparado para esto, entonces es bien complejo eso

Entrevistadora: ¿Y oportunidades?

Entrevistado: Ya las oportunidades yo siento que se pueden dar acá, primero que todo sería la flexibilidad que uno puede tener como profesor, porque por ejemplo acá todo es tan irregular y volátil como te había dicho, uno tiene que ajustarse a eso, entonces uno sí o sí

tiene que aprender a flexibilizar a priorizar ciertas cosas, y el estar acá ayuda a que nosotros seamos mejores improvisadores por así decirlo, si hay un problema ya sabemos cómo abordarlo, cosa que a mí no me pasaba cuando recién entré

No sé, también si bien había dicho que es difícil innovar en ciertas cosas, como en grandes proyectos, dentro de la clase se pueden hacer innovaciones chiquititas, yo al menos mantengo organizadas mis clases, las tengo en Excel y en cada clase si algo salió mal o algo se le dificulta a los estudiantes yo lo anoto y lo cambio

Ya que es algo que yo no sé si haría afuera en realidad, porque afuera por ejemplo cuando estuve trabajando, las clases son tan continuas y tan prolijas que eventualmente los estudiantes van a aprender porque tienen qué se yo inglés dos o tres veces a la semana

Acá yo tengo inglés una vez cada dos semanas, entonces uno tiene que aprender a manejarse, siento que eso es como una súper buena oportunidad porque te ayuda a crecer como docente, a resolver

Otra oportunidad que siento yo que uno puede tener acá es bueno aprender un poco del contexto carcelario y saber cómo afecta eso en los estudiantes, yo creo que también ayuda a derribar prejuicios porque la primera vez que yo entré estaba cagao de miedo, por ciertos estudiantes, de hecho, si he tenido estudiantes que si me han dado mucho miedo, pero son muy particulares como que ya no me pasa

Entonces uno se da cuenta que son personas normales, bueno hay algunos que son mucho más agresivos que otros, pero al final del día uno cacha que son personas nomás, que no tuvieron las mismas oportunidades que tuviste tú, y que con todos tú puedes hablar

Bueno no sé si puedes hablar con algunos de ellos estando afuera, pero me he topado con estudiantes afuera y es como ah, es súper agradable toparlos afuera

Siento que eso, lo del tema de los prejuicios es súper bueno, y también como otra oportunidad sería que no aprende las fallas del sistema penitenciario y también de cuidado de menores en Chile, porque acá tienes experiencia de primera mano con los chiquillos, de las cosas que pasan en el Sename o las historias que ellos tenían de más chicos que se ponen a robar a los

12 años porque sus mamás o sus papás eran drogadictos, entonces siento que acá se evidencia eso y al menos a mí me ablanda un poquito el corazoncito ciertas cosas y empiezo a cambiar los parámetros que tengo para evaluar por ejemplo esas razones, pucha estos cabros tuvieron este estilo de vida entonces aprender inglés no es tan importante, en ese caso yo me enfocaría más en enseñar los objetivos transversales que son que puedan reinserirse mejor en la sociedad y para que los chiquillos se puedan sentir mejor con ellos mismos también

Alguna otra oportunidad, personalmente yo siento que acá al menos yo me siento súper libre para implementar lo que yo quiera, tengo mucha autonomía, y como soy el único profe de inglés no tengo mucho feedback, por así decirlo si necesito apoyo en mi ramo no tengo, cuando quiero hacer clases o qué se yo

Pero si puedo por ejemplo hacer las cosas a mi manera me ahorra mucho tiempo, no tengo que consultar con otros profesores, ni ponerme de acuerdo, entonces la idea que yo tengo la puedo implementar

Entrevistadora: Súper

Entrevistado: En verdad esas son las oportunidades que tengo

Entrevistadora: Otra pregunta, con respecto a tu formación inicial docente, y es que después de haber terminado tu carrera tú has hecho algún post título, y si es así, o algún curso, y ¿Este proceso ha sido apuntado a la EPJA o al contexto carcelario o otra cosa?

Entrevistado: Ya, no he hecho ningún post título pero sí he hecho varios cursitos, enfocados de hecho en la enseñanza del inglés, sobre cómo motivar a los estudiantes, qué actividades hacemos, de hecho como cursos de eso

Y lo difícil es que no están enfocados en EPJA y mucho menos en contexto de encierro, siento que al final del día yo termino descartando esas actividades, porque me recomiendan actividades donde los estudiantes tengan que cantar, bailar o moverse y es como acá los chiquillos no quieren quedar como giles, entonces no puedo implementar una actividad que los va a poner en ridículo, entonces siento que los cursos y cosas que uno va aprendiendo afuera están tan alejados que es difícil estudiar

De hecho yo me he puesto a buscar papers o tesis específicamente a la enseñanza de inglés como lengua extranjera en recintos penitenciarios de Latinoamérica y no hay nada, entonces es difícil saber qué hacer en esta situación sin haberlo consultado con otros profes de inglés de otras cárcel

Entrevistadora: Ya

Entrevistado: Siento que es un área súper abandonada, o más bien desconocida, pero siento que todos los cursos están muy descontextualizados o no consideran la calidad de esta realidad

Entrevistadora: Súper, oye y otra pregunta más como para cierre, ¿Qué consejo le darías tú a los profesores en formación que están en este momento en las universidades? Que quizás podrían interesarse en este contexto, qué gran consejo darías desde tu experiencia

Entrevistado: Ya, que estudien otra cosa...

Uy, esa es una buena pregunta, principalmente que vengan con la mente abierta, claramente porque si es que no han estado en una clase o en recintos parecidos juveniles, en menores, siento que las dinámicas, el tipo de estudiante es muy distinto

Por ejemplo, un estudiante disruptivo en un colegio de bajos de mena, que son estos cabros que no sé llevan armas al colegio, es como muy distinto a los cabros que vienen acá

Además, los cabros acá son adultos, pero ya tienen una mente más formada hacia otras cosas entonces creo que deberían venir con la mente más preparada para enfrentarse a algo que va a ser hostil, quizás no directamente, pero involucra demasiado a la hostilidad como estilo de vida, entonces que vengan con la mente abierta, que consideren que los mismos estudiantes tienen sus propios códigos, que hay temas sensibles que uno no puede tocar y que los tiene que ir aprendiendo con el tiempo

También, que le consulten mucho pero mucho mucho a sus colegas, que, si tienen la oportunidad de consultarles a gendarmes sobre ciertas cosas también, pero cosas muy específicas y muy relacionadas a cosas como la educación o por ejemplo si hay un estudiante

que tiene algún problema consultarle sobre la situación del estudiante al gendarme, pero nada más, al menos desde mi experiencia

También les aconsejaría que tengan paciencia, al menos en mi caso los estudiantes que tienen dificultades para la comprensión demandan mucho o demandan muy poco, o no demandan de hecho

Entonces es difícil abordar a toda la cantidad de estudiantes con todas las problemáticas que tienen, porque además hay muchos estudiantes que son neurodivergentes, y hay algunos más piolas que son como no sé por así decirlo son autistas con alto rendimiento, entonces ahí es un poco más fácil enseñarles

Pero hemos tenido por ejemplo estudiantes con esquizofrenia y cuesta mucho tomarlos, ha habido casos en que los mismos profes dicen tenemos miedo de tomar a este estudiante, entonces es complejo, siento que tienen que venir muy preparados para no estar preparados para nada

Entrevistadora: Algo dicotómico, pero sí, muchas gracias por tu entrevista.

Entrevista n°4

Entrevistado: Nombre clave (PFID 2)

Descripción: Este sujeto es relevante para la investigación ya que, trabaja como docente en una institución universitaria en carreras de pedagogía, específicamente en el área de prácticas.

Fecha: Miércoles 18 de diciembre del 2024.

Entrevistadora: Voy a empezar a grabar y quería partirle preguntando desde su punto de vista. Primero, ¿Cuál es el rol docente para usted?

Entrevistado: El rol docente para mí en primera instancia es una responsabilidad política y social, eso es lo primero. Creo que nosotros los profesionales de la educación somos los primeros llamados en la sociedad a proteger las infancias.

Cuando yo pienso en educación, lo pienso únicamente en transmisión de contenido y ni siquiera tampoco solamente en desarrollo de habilidades cognitivas, sino que en formación de personas y en protección de las infancias. Por lo tanto, para mí el rol docente tiene que ver

con eso, con ese compromiso social y político que está contextualizado en nuestro tiempo histórico y que tiene esas características en un tiempo en donde probablemente, si bien, en términos de políticas públicas se ha hecho mucho por las infancias, todavía queda harto trecho y creo que los primeros llamados a sentirse responsables de ese proceso y de esas condiciones del sujeto histórico infante, tiene que ver con las personas que tienen las herramientas profesionales para poder abordar sus desafíos y problemáticas. Creo que somos nosotros en primer lugar.

Entrevistadora: Ya, ya, profesor, entiendo. Muchas gracias. Le quería preguntar, porque usted está en el área de prácticas, si usted está en conocimiento, sabe, o si mejor dicho, la malla curricular de la carrera en este caso, incorpora la formación para la enseñanza pero en espacios no convencionales, por ejemplo; hospitales, cárcel, museo.

Entrevistado: Sí, a ver, eso es bien importante por dos cosas. Primero creo que respecto de la malla anterior al 2019, la malla del 2019 hacia adelante hace muchísimo por entender que el fenómeno del aprendizaje y la enseñanza no se produce únicamente en la escuela. Y ahí se levantan fundamentalmente dos grandes diagnósticos, en primer lugar, que los profesionales de la educación tienen una responsabilidad que excede la escuela y en segundo lugar, que la escuela está en crisis, y que como formadores de niños en contexto escolar tenemos mucho que aprender de espacios que tienen también experiencias exitosas, pero tienen también desafíos, por supuesto, y que nosotros desde ese lugar podemos aprender y entregar muchísimo.

Por lo tanto, creo que, al menos como aproximación a la idea de espacios educativos diversos, el departamento, la actualización curricular del 2019 hace muchísimo. Sin embargo, creo que hay desafíos también. Uno de los grandes desafíos creo que está en la dimensión conceptual de que tal vez no hemos definido con tanta precisión, entendiendo también que los conceptos son dinámicos, que van cambiando con el tiempo y que la idea de espacios educativos no convencionales y de enseñanza y aprendizaje en espacios no formales, ha ido mutando y transitando con el tiempo muy aceleradamente, sobre todo con la integración de las tecnologías emergentes. Entonces, creo que nosotros tenemos tal vez una deuda, un pendiente, respecto de la definición de espacios educativos no convencionales.

Desde mi perspectiva, los espacios educativos no convencionales son aquellos espacios en donde no se imparte educación formal. Por lo tanto, la educación carcelaria, la EPJA, la educación para jóvenes y adultos o el aula hospitalaria son espacios formales, que tienen características diversas por la población a la que atienden y, por lo tanto, desafíos muy específicos, pero son espacios formales en ese sentido. Por lo tanto, creo que hay una oportunidad de entender, sobre todo en los espacios de práctica y las asignaturas de didáctica, que el aula hospitalaria, el aula carcelaria y la EPJA son grandes pendientes en los procesos formativos. En tanto, no pertenecen a esta rama más marginal del espacio educativo no convencional, donde nosotros podemos establecer más una relación de aprendizaje que como una responsabilidad tan directa con modelar las competencias para que nuestros profesionales de la educación, del departamento de historia; las adquieran de manera completa, creo que no va por ahí. Sí con los espacios carcelarios, sí con el aula hospitalaria, y creo que por eso es que ahí teníamos un pendiente, tal vez.

Entrevistadora: Entiendo, profesor. Igual yo le quería preguntar, ¿Qué estrategias específicas en este caso se les enseñan a los profesores de formación, a los futuros docentes, para adaptarse a las necesidades educativas de los contextos diversos?

Entrevistado: La asignatura de práctica educativa en espacios diversos, es una asignatura que tiene dos cosas que es importante develar. En primer lugar, es una asignatura de primer año, y eso hace que la expectativa de aprendizaje en esa asignatura tenga que ser muy moderada, porque el estudiante todavía está en un proceso en donde recién la idea de la docencia, de la enseñanza, del aprendizaje, son elementos de problematización. Todavía no hay, digamos, tantas competencias como para poder complejizar mucho ese proceso. Por lo tanto, creo que el acercamiento es bastante incipiente. Yo creo que es súper importante tener en cuenta eso, porque en el fondo es el contexto de la relación enseñanza-aprendizaje en esa asignatura.

Ahora, fundamentalmente se trata de desarrollar la competencia de investigación. Entender el rol docente no es un rol de hacer tecnificado, sino que es un rol social en donde la investigación y la reflexión sistemática juegan un papel súper fundamental. Por lo tanto, lo que nosotros tratamos de hacer como, digamos, expectativa de desempeño a lo largo y al final de esa asignatura, es que el estudiante pueda entender que **existen** espacios educativos diversos, que tienen características que responden a tiempos, espacios y sujetos distintos, y

que existen algunas competencias de investigación en torno a la problematización y a un acercamiento de definición de oportunidades de mejora de esas problematizaciones en los espacios educativos diversos. Eso es fundamentalmente lo que se hace. Yo creo que si, raya para la suma y en síntesis, uno pudiera hablar de una gran competencia, es la de la reflexión docente. Eso es lo que se hace en práctica en espacios educativos diversos. En la práctica uno, por cierto.

Entrevistadora: ¿Por qué el modelo de la malla está diseñado para que esa práctica esté, por ejemplo, en la primera instancia, el primer año de estudios?

Entrevistado: No sé. Va a ser un fracaso. Creo que la persona que podría contestar eso son Luis Aravena y Cristina Martínez, que fueron muy protagonistas en el rediseño de esa malla. O sea, nosotros todos participamos y lo demás. Pero en relación con esa pregunta puntual de por qué en primer año y no después, no lo sé.

Entrevistadora: Igual hoy ya la voy a entrevistar, así que le voy a preguntar.

Entrevistado: Ahh, ahí a Cristina le va a poder dar una respuesta súper certera.

Entrevistadora: Muchas gracias. Igual yo le quería preguntar, ¿Cómo se preparan, en este caso, quizás los futuros docentes para enfrentar los desafíos, pero ahora, enfocado a la convivencia escolar en estos múltiples contextos educativos, considerando obviamente que los estudiantes tienen sus propias experiencias de vida, y que cada estudiante es diverso? ¿Cómo se prepara para enfrentar eso en el sentido de la convivencia escolar?

Entrevistado: No, esa asignatura no existe. Todavía no hay un punto de conflicto respecto de la idea de convivencia escolar. De hecho, si somos bien estrictos con las características del programa de esa asignatura, en esa asignatura no se habla tanto de conceptos escolares todavía. Se habla fundamentalmente de diagnósticos acerca de por qué la escuela está en crisis. Por lo tanto, es una macroforma de análisis del contexto escolar, pero no se entra en la particularidad ni de la convivencia, ni del currículum, ni de la didáctica, ni de la evaluación, de ninguno de los aspectos transversales del fenómeno educativo en contextos formales.

Entrevistadora: Ya, comprendo, profesor. Igual, yo le quería preguntar respecto a las instancias de práctica inicial, profesional o intermedia, ¿Cómo se evalúan específicamente las experiencias en contextos alternativos de la formación docente? ¿Cómo se evalúan estas experiencias en contextos diversos? ¿En práctica inicial, intermedia o profesional?

Entrevistado: Ya, ¿cómo se evalúan las prácticas? ¿Cómo es el desempeño de los estudiantes?

Entrevistadora: Claro, considerando obviamente que, en espacios alternativos, yo sé que usted me señala que, no sé, por ejemplo, cárcel o hospitalaria son espacios formales. Sí, los son, porque hay presencia del currículum, pero igual son alternativos, en el sentido de que son poco conocidos. Yo me pregunto, ¿Cuál es el enfoque de los docentes a la hora de evaluar la experiencia de los profesores en formación, en estos espacios? No sé si hay una vara distinta, si es lo mismo...

Entrevistado: La verdad es que, respecto de las características del espacio, para los procesos de evaluación en esta asignatura, no se hace una distinción muy grande en términos como de remodelar los instrumentos de evaluación. Se entiende que las características del proceso formativo, de los resultados del proceso de investigación, van a ser distintos, y esa particularidad es justamente la que se atiende. Ya, no es lo mismo emprender un proceso de indagación, de reflexión, y de investigación en un museo, en un sitio de memoria o en un aula carcelaria o en un aula de Waldorf, por ejemplo. Tienen características súper distintas. Por eso digo, los instrumentos son distintos, pero los instrumentos fueron diseñados para atender esa diversidad. ¿Y cómo se manifiestan de manera concreta? Nosotros tenemos dos instancias reflexivas iniciales que eran el marco conceptual de la asignatura, que es la idea de Escuela en Crisis, y ahí tenemos una revisión de autores de varios diagnósticos de por qué, desde distintas perspectivas, tanto institucionales como temporales, se puede decir que la escuela está en crisis hoy día, a nivel latinoamericano.

Y en segundo lugar, tenemos una idea de instalar el concepto de identidad docente. Para nosotros la identidad docente es un elemento central en el proceso de práctica, que se tiene que comenzar a modelar en primer año y cuando se está en quinto año debe darse cuenta de

cuáles han sido los grandes cambios y, en el fondo, la evidencia de las transiciones reflexivas en torno a la idea de identidad docente. Esa es la primera parte. La segunda parte, tiene que ver ya con la relación más estrecha con el espacio educativo no convencional, se comienza con la implementación de un instrumento de recogida de datos, en donde desde una perspectiva etnográfica nosotros enseñamos a los estudiantes a definir un instrumento con características etnográficas que puede ser: una entrevista semiestructurada, o bien una tabla de cotejo.

Desde ahí se recogen datos y en el monitoreo del proceso de aprendizaje en aula se moviliza un análisis permanente de los datos, el levantamiento de un problema de investigación y de definición de oportunidades de mejora y un ejercicio reflexivo de síntesis final. Eso es fundamentalmente, así se arma el curso. Ahora, y esto creo que es importante decirlo, dadas las características sociopolíticas del PEDA, muchas veces hemos tenido que recortar esa ruta. Muchas veces yo creo que solamente una vez hemos llegado al final de la ruta completa y eso lo conversamos con el otro profe de asignatura, y es muy probable que nosotros tengamos que para el próximo año hacer algunos ajustes, porque tenemos que tratar de establecer una relación coherente con el contexto de implementación, y el contexto de implementación no permite habitualmente que la ruta de aprendizaje se desarrolle en su totalidad.

Entrevistadora: Lo entiendo. Le quería preguntar, ya que se está haciendo una apertura a esto de realizar prácticas en espacios diversos, en especial como usted me señala en la nueva malla al menos del 2019 que creo que empezó, yo quería preguntar qué diferencia hay entre por ejemplo los docentes que egresan del pedagógico a diferencia de otras universidades a la hora de enfrentar estos espacios. ¿Cuál es el sello?Cuál es la diferencia, de decir que el estudiante profesor egresado del pedagógico tiene estas particularidades.

Entrevistado: Es difícil saberlo porque sería intuir, y yo creo que la intuición se aleja de, o al menos la intuición a secas se aleja un poco de lo que deberíamos en los profesionales de la educación, que es ciencias de la educación. Yo no tengo evidencia para levantar una comparación entre el proceso formativo de la UMCE y de otras universidades, la verdad. De lo que sí estoy al tanto y en tanto esto porque juego otro rol en otro departamento, soy coordinador de práctica del departamento de educación básica y puntualmente de las

prácticas en espacios educativos no convencionales, es que casi todas las universidades hoy día se han abierto a levantar prácticas con estas características. Yo, por haber trabajado antes que incluso en el PED A, en la San Sebastián, esto se hace de antes, en verdad. No sé si con tanta rigurosidad, pero se hace, la idea al menos y la implementación está de antes, de un par de años antes que en la UMCE.

Yo diría también que la Universidad Alberto Hurtado, la Universidad de Chile, la Universidad de las Américas han abierto bastante también a emprender procesos de práctica en espacios educativos no convencionales. Sin embargo, no tengo herramientas como para poder contrastar los resultados de ese proceso formativo, de la UMCE.

Entrevistadora: Entiendo. Igual si es del 2019 por ejemplo, no lleva tanto tiempo.

Entrevistado: Es reciente.

Entrevistadora: Igual, y le quería preguntar, ¿Cuáles son las mayores fortalezas y las mayores debilidades que posee la carrera de pedagogía, en este caso: en Historia y Geografía, en la formación inicial docente? Tal vez vendría siendo una mayor fortaleza y debilidad.

Entrevistado: ¿En formación inicial docente o práctica?

Entrevistadora: En formación inicial docente, pero enfocado claramente en las prácticas.

Entrevistado: Ya, yo creo que una de las fortalezas importantes es que el departamento ha puesto mucho esfuerzo en que se consolide un equipo. Y de eso, ahí sí puedo establecer una comparación positiva hacia nuestra universidad, respecto de que en el modelo educativo institucional de la UMCE se declara que el proceso de práctica es el centro y el foco del proceso de aprendizaje profesional, digamos, del desarrollo de competencias. Que todos los aspectos teóricos tributan a los procesos de práctica.

Y ahí, cada departamento toma sus decisiones y al final del día, podrán evaluar si eso efectivamente se logra o no. Yo creo que en el departamento de historia estamos en un proceso de transición para lograrlo, ¿Ya? No lo hemos logrado del todo, pero creo que

estamos en una transición. Pero creo que uno de los grandes puntos fuertes para permitirlo es que se ha consolidado un equipo a través de los años.

Yo diría que el 60-70% de los que estamos en el equipo de práctica de historia llevamos ya 8 años, más o menos, trabajando en este mismo proceso. Nos conocemos, conocemos a la coordinación, tenemos mucha confianza como equipo, tenemos una relación muy colaborativa. Por lo tanto, creo que en lo que respecta a la comunidad docente, eso definitivamente se levanta como una fortaleza.

Ahora, como debilidad, yo creo que todavía nos falta mucho por hacer. Si bien se ha avanzado, yo creo que respecto del tiempo en el que yo estudié, se ha avanzado muchísimo. Todavía falta mucho diálogo entre las asignaturas de práctica y las que son de orden disciplinar.

Yo creo que incluso más allá de que todas, probablemente tengan una nueva impronta y una impronta en donde la didáctica sea un elemento central; donde la problematización en torno al currículum y la evaluación sean elementos centrales, creo que nos falta mayor articulación. Por ejemplo, levantar cuáles son las grandes debilidades que aparecen, por ejemplo, en los procesos de práctica, para que en las asignaturas teóricas esto tenga un abordaje posible. Yo creo que esa concatenación teoría-práctica todavía es un espacio de mejora.

Entrevistadora: Hay un potencial ahí que hay que desarrollar entonces.

Entrevistado: Totalmente, totalmente.

Entrevistadora: Profe, yo le quería preguntar ahora, pero más enfocado ya al contexto de encierro, que yo creo que igual esto es más a su juicio, que es ¿cuáles son las principales competencias socioemocionales en este caso y habilidades profesionales que a su juicio claramente los docentes de Historia y Geografía egresados deberían desarrollar para poder enfrentar estos espacios, las competencias socioemocionales y habilidades profesionales, para enfrentar estos espacios a la hora de egresar?

Entrevistado: Bueno, de competencias socioemocionales, yo creo que en primer lugar hay una cosa que creo que no se trabaja tanto en la formación inicial docente de manera

transversal y creo que es **clave** para cualquier proceso formativo y es la asertividad en términos comunicativos. Creo que sobre todo con personas, que en Chile el contexto carcelario es el producto de procesos políticos y sociales, no es una casualidad, ya hay una estructura de dominación social que hace que nosotros tengamos cárceles y que las personas que están en las cárceles tengan componentes sociales comunes.

No es casualidad que la mayoría de las personas que hoy en día están en la cárcel es porque en el fondo tuvieron que navegar durante buena parte de su vida en contextos de pobreza y marginalidad, por lo tanto, creo que ahí hay un desafío bien importante en términos de ser muy precisos comunicativamente. A veces nosotros tenemos sobre todo en el PEDA un poco el vicio de comunicarnos de manera más compleja de lo que los espacios educativos demandan y creo que allá hay un desafío bien importante que modelar.

En términos socioemocionales creo que también es bien importante ¿Cómo llamarlo? la resiliencia y la templanza. Todos los espacios educativos suponen desafíos bien importantes, todas las infancias y todos los adultos en contextos de aprendizaje suponen desafíos; sin embargo, en la cárcel, probablemente las historias de vida y las condiciones de desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje deben hacer que quienes tengan algún tipo de involucramiento con esos espacios en términos profesionales tengan que tener una fortaleza emocional, que les permita en el fondo poder sostener ese proceso y sus características. En el fondo las personas que están en la cárcel, así como las personas que están en contextos de aula hospitalaria tienen experiencias de vida muy fuertes, y yo creo que para eso tiene que haber una preparación socioemocional bien robusta. No me acuerdo de la otra parte de la pregunta Aracely.

Entrevistadora: Las habilidades profesionales para egresar en verdad. Igual quería conectar esta pregunta, aprovechando, con el tema de que si usted considera que los estudiantes que egresan, profesores del pedagógico están preparados para enfrentar y desenvolverse en estos espacios carcelarios. Si lo cree o no lo cree, ¿Qué opinas al respecto?

Entrevistado: No.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Entrevistado: No, porque para eso, a ver, yo creo que el aprendizaje formal no emana de manera espontánea. Las aulas carcelarias tienen desafíos particulares incluso cuando uno los compara, a propósito de lo que estaba diciendo recientemente respecto de la templanza, la resiliencia, que son parte de la educación de nuestras emociones, y que todo profesor debería tenerla.

Creo que el aula carcelaria supone desafíos muy particulares, nosotros deberíamos tener una preparación que esté focalizada en ese espacio. No porque nosotros tengamos una preparación general de profesores, vamos a caer parados en cualquier parte, me explico, entonces, eso significa que el tener un marco general de competencia no asegura el éxito de nuestras prácticas en cualquier espacio educativo, eso tiene que ser intencionado, no puede quedar en el fondo al azar.

Ahora, creo que para eso también deberían existir, no es que deberían, debería haber una reflexión del departamento si efectivamente quiere preparar a sus estudiantes para contextos carcelarios. Yo creo que esa es una primera gran discusión. Si lo define de esa forma, hay que disponerse a rearticularse en algunos aspectos curricularmente para que eso suceda, para que eso se intencione. Pero tal cual como está la cosa, nosotros no tenemos ni una mención, ni asignatura, ni competencias específicas que permitan que el estudiante se desempeñe en espacios carcelarios. Yo creo eso en primera instancia.

Entrevistadora: Entiendo. Muchas gracias, profe. Por ahí va la respuesta, el tema de intencionar.

Entrevistado: Sí, nada surge de manera espontánea. Como dice, por ejemplo, Pascuñán y Guerrero, respecto de la democracia, no nacemos democráticos, aprendemos a hacerlo, en el fondo. Es lo mismo con esto, pues no aprendemos con una intuición de enseñar en aulas carcelarias ni en ningún espacio. Tenemos que es una competencia profesional y como es una competencia, tiene que desarrollarse en un espacio educativo formal. Ahora, hay otra cosa bien importante respecto a eso, que no son solamente las competencias para intencionar una didáctica, en espacios educativos carcelarios, ni para levantar competencias

socioemocionales que permitan tener una relación directa con el espacio. También hay una cuestión de política pública que se enseña, un profe que se va a preparar para el aula carcelaria debe conocer que existe una legislación en torno a esos espacios. No es lo mismo ir a hacer clase a una cárcel con todas las restricciones y limitaciones que tiene, que a un colegio TP o un científico humanista. Son cosas muy distintas, y tal vez de manera más específica, el aula carcelaria supone aula para adultos, y el aula para adultos, la escuela, la EPJA en el fondo, las escuelas para jóvenes y adultos, tienen sus singularidades en términos del levantamiento de los diagnósticos que se han hecho en investigación a propósito de la anticipación de la desertión, del abandono escolar, del capital cultural, de la influencia de las familias y el contexto social. Tiene sus particularidades, por lo tanto, insisto, si no se intenciona, no va a pasar.

Entrevistadora: Entiendo, para finalizar y no quitarle más tiempo en verdad, quería preguntarle si usted cree que el aporte de los estudiantes en práctica, en este caso en contextos carcelarios, podría mejorar la posibilidad de inserción social de las personas privadas de libertad. Y en este caso específico, si usted cree que nuestros estudiantes del pedagógico, si participaran en este espacio de práctica, podrían aportar para la mejora de la posibilidad de la inserción social.

Entrevistado: Siempre y cuando exista preparación profesional, y se logren anticipar los desafíos de la escuela carcelaria; porque el qué hacer profesional docente no puede basarse en buenas intenciones.

Si hay alguien que fue a aula carcelaria y le fue bien, tiene que ver más con su mérito personal que con los méritos que se le levantan en términos del desarrollo de las competencias de la carrera. Y creo que incluso podría ser hasta un poquitín complejo, no sé, por ejemplo, emprender un proceso de práctica final en un aula carcelaria cuando no se han tenido previamente las herramientas. Lo veo complicado.

E insisto, si a alguien le fue bien, ya porque no conozco de antecedentes, yo no he tenido en práctica 1 chicos que vayan a aulas carcelarias, sobre todo porque las aulas carcelarias tienen muchas limitaciones respecto del ingreso de estudiantes, y los estudiantes que van a contextos de observación, como la práctica 1, no sirven en el aula carcelaria mucho. Entonces hay

muchas resistencias para que puedan formar parte de eso. Pero si más adelante han habido estudiantes que participan de procesos, lo encuentro maravilloso en términos de la iniciativa y en términos de encontrar, como dice Ken Robinson, su elemento, el nicho donde quieren desarrollarse profesionalmente. Pero creo que, como política del departamento, ya que, hemos tenido probablemente algunos precedentes y que se está instalando como un interés del estudiantado, hay que darle la vuelta, porque no puede ser basado solamente en las buenas intenciones.

Entonces, pienso, por ejemplo, en un dentista que tiene competencias generales para, no sé, el cuidado y la salud dental, pero no tiene competencias en ortodoncia, y la buena voluntad, no va a ser que haga una extracción de mejor manera, sino que tiene que tener las competencias. Aquí pasa exactamente lo mismo.

Entrevistadora: Sí, entiendo, perfecto. Voy a cortar por si acaso la grabación, porque respecto a las preguntas, estamos listos.

Entrevista n°5

Entrevistado:Nombre clave (G2)

Descripción: Este sujeto es relevante para la investigación ya que, es funcionaria activa de la institución de Gendarmería de Chile.

Fecha: Viernes 13 de diciembre del 2024.

Entrevistadora: Quería preguntarle primero nombre y su edad.

Entrevistada: Mi nombre es Andrea Águila Villarroel, soy suboficial de gendarmería de Chile con 26 años de servicio, tengo 48 años y trabajo en la ciudad de Talca.

Entrevistadora: Ya, super, entonces Andrea, partamos. Vamos a partir más de lo general y luego más a lo específico, ¿Ya? Primero yo quería saber, ya que usted, se formó la escuela de gendarmería, ¿Qué principios valóricos de la escuela de gendarmería usted cree que deberían ser aplicados en la escuela, en cárcel en este caso, para llegar a la inserción social?

Entrevistada: Para aportar a la reinserción, yo creo que es la responsabilidad, y lo más importante el respeto hacia el otro que está al lado mío, es aprendiendo, o muchas veces recordando lo que ellos están recién tomando en sus clases. Porque nos encontramos dentro del establecimiento educacional y dentro de las unidades penales con gente que no tiene educación, con gente que medianamente tiene educación, y con gente que sí son profesionales algunos que han cometido un error y están ahí.

Entrevistadora: Entiendo, entiendo. Esos son entonces los valores que usted como funcionaria aprendió y le quedan más marcados en este caso.

Entrevistada: Más marcado, sí, porque yo llegué a estudiar a una escuela en gendarmería, en donde somos un grupo de personas que éramos todos de distintos lados y nadie conocía a nadie. Y empezar desde cero, un sistema que yo cuando ingresé no sabía a lo que iba.

Entrevistadora: Comprendo totalmente. Y en ese sentido, suboficial Andrea, yo quería saber, usted como trabajadora de esta institución, ya más de manera personal, ¿Usted tiene alguna visión de lo que significa el concepto de inserción social? Y si es así, ¿Usted cree en esto? ¿Cómo definiría este concepto de inserción social?

Entrevistada: Para mí, a ver, es un concepto amplio, lo digo yo, en el aspecto de que trabajamos, entre comillas, con lo más malo, como dice todo el mundo, lo más malo que hay dentro de la sociedad chilena. Y muchas veces nos hemos encontrado que nosotros mismos como funcionarios somos las trabas para que los jóvenes se puedan reinserter a la sociedad.

Entrevistadora: Ya, ¿Y por qué sería eso?

Entrevistada: Porque hay muchos funcionarios que, porque la persona comete un error, no tiene derecho a nada más que hacer que entrar a la cárcel y cumplir su condena.

Entrevistadora: Y en ese sentido suboficial, ya que usted tiene muchos años de experiencia, ligándose a la escuela de gendarmería, ¿A ustedes les enseñan sobre inserción social? ¿Les hablan de eso?

Entrevistada: A todos nos enseñan, porque nosotros, bueno, en nuestra época eran como doce ramos, ahora son más. Pero el enfoque que le dan más en la escuela no es el enfoque de que

tú vas a trabajar para ir a que la gente que vas a cuidar, la tienes que ayudar para reinserirse. No voy a cuidar gente porque la gente es mala y tiene que estar ahí porque ellos son malos. Esa es la gran diferencia que hay hoy en día.

Entrevistadora: Esa es la visión de los colegas.

Entrevistada: Exacto, más generalizada.

Entrevistadora: Y suboficial Andrea, ya desde lo personal de usted, como funcionaria, ¿Cuál es su visión de la inserción social?

Entrevistada: Para mí, mi visión es que si una persona tiene aptitudes para algo, yo tengo que incentivarlo en ese algo y que el tiempo que tienen adentro lo aprovechen. Aprovechen, hagan cosas positivas y cosas que realmente afuera no lograron hacer, lo puedan hacer adentro, con el apoyo de nosotros. Pero lamentablemente nos encontramos con gente, o grupos de personas que, como dicen sus dichos, ellos delinquen para vivir y viven para delinquir. Es una gran mayoría, pero no así, hay gente que sí quiere de esta mala experiencia sacar algo positivo. Entonces uno tiene que apoyarlo, pero lamentablemente si uno de repente se demuestra así dentro de la institución, de repente te miran como bicho raro.

Entrevistadora: ¿Los colegas o los internos?

Entrevistada: Los mismos colegas, los colegas. Uno se encuentra con eso de que muchas veces te catalogan que uno es muy pro-reo.

Entrevistadora: ¿Existe ese concepto?

Entrevistada: Hay ese concepto de que uno es pro-reo si los muchachos o las señoras o las mujeres; porque ellos cuando cometen un error es por algo que pasaron afuera en su vida. Y no por eso yo los voy a cosificar. Pero yo, como siempre le digo a las familias, con las que yo tengo más contacto, hablo más con las familias que con los internos y las internas. El hecho de que ellos sí pueden aprovechar todo lo que es la gama o la variedad de cosas que les pueden entregar en gendarmería y que lo aprovechen, pero muchas veces se dejan estar por estar con el montón, para que no los cataloguen de, no sé, de sapos, de que están acercados a la yuta, a la gendarmería, a los pacos o las pacas, como nos dicen literalmente.

Pero falta todavía mucho por hacer para que las cárceles no sean una escuela de delincuencia, por el contrario, que haya más programas que ellos puedan aprovechar para que puedan salir con algo a la calle, porque si no les estigmatizan el hecho de haber estado en la cárcel.

Entrevistadora: Muy interesante lo que usted dice, igual, suboficial Andrea, y yo por lo mismo le quería hacer otra pregunta relacionada a la escuela. Mi pregunta es, desde la perspectiva de la institución de gendarmería de Chile, ¿Cuál vendría siendo el rol, y el papel de la escuela al interior del recinto carcelario?

¿Consideran ustedes que la escuela hace una contribución a la inserción de estas personas, ya como gendarmería?

Entrevistada: Como gendarmería, la escuela no hace un aporte para la reinserción. Dentro de sus bases curriculares, para mí no, les cuesta mucho.

Entrevistadora: ¿Pero usted se refiere a que gendarmería piensa eso, o que la escuela realmente no lo hace?

Entrevistada: La escuela lo hace, porque realmente nosotros cuando uno está en la escuela a ti te enseñan que tú tienes que estar para seguridad y resguardo, pero no te enseñan nada de los programas de trabajo que tienen los muchachos adentro, qué pueden hacer, lo que pueden lograr, la misma situación de que yo creo que hoy en día si tú le preguntas a un alumno que está recién ingresando ahora, en este mes, si tú le dices si ellos saben qué tienen en la escuela, muy poco saben ese proceso.

Entrevistadora: Y sobre la escuela dentro de la cárcel para los estudiantes. Gendarmería, ¿Qué opina de la presencia de la escuela? ¿Cuál es la opinión de la gendarmería al respecto?

Entrevistada: Gendarmería se basa en que para ellos, y está escrito en papel, es muy importante que esté la escuela dentro de una unidad penal, porque así tenemos el tiempo, no los tenemos con tanto tiempo muertos sin hacer nada a los muchachos. Y los podemos educar y aportar en algo, pero en papel todo sale bonito, pero cuando ya lo llevas a la práctica, cuesta mucho.

Entrevistadora: Y en ese sentido, el pensamiento ya en la práctica de la institución, ¿Qué de la escuela dentro? ¿Cuál es la opinión de los funcionarios, las funcionarias de la escuela, de los profesores, por ejemplo, qué opinan ellos?

Entrevistada: Que la escuela es un trabajo más, que no deberíamos hacerlo los gendarmes. Es como un cacho, digámoslo así, porque mientras menos cosas tú puedas hacer un gendarme, el gendarme se mimetiza tanto que muchas veces prefiere, en vez de estar abriendo y cerrando puertas, o abriendo y cerrando un candado, en vez de estar llevando a los jóvenes al sector de la escuela, llevarlos para allá, que ellos vayan a aprender, resguardarlo en ese instante para que no les vayan a hacer nada los profesores, que no operen entre ellos, preocuparse en muchas cosas. Entonces tú le das más trabajo al funcionario de la gendarmería.

Entrevistadora: Igual interesante lo que usted dice, me hace pensar en mi experiencia y en lo que yo observé estando allá. Un punto muy importante que usted destaca.

Entrevistada: Exacto, el mismo hecho de que le pasa esto mismo a los profesionales que trabajan para gendarmería, que muchas veces quieren ir a entrevistar a un interno y si el funcionario no está de ganas, no te lo va a ir a buscar o se va a demorar en irlo a buscar, al final la profesora va a estar a la carrera haciendo la entrevista y no va a lograr hacer lo que corresponde para poder ayudar al interno.

Entrevistadora: Entiendo, entiendo. Y desde ese punto de vista quería preguntarle ¿Cuál es la importancia que usted cree, personalmente, que tienen los docentes dentro del espacio. Ya usted como funcionaria ¿Qué opina usted de la presencia de los docentes en el espacio carcelario? ¿Cuál cree que es la importancia?

Entrevistada: Para mí, los docentes son una parte importante para que los muchachos puedan aprender algo más de lo que ya traen aprendido de la calle, o desde su casa. Porque como te decía, hasta el día de hoy todavía no nos hemos encontrado con gente que recién delinquen y tienen recién cumplido octavo básico. Y no estudiaron más, ¿Por qué? Porque me dio flojera, porque no tuvo oportunidades, que fuera de la calle igual estaba mala, empezó a ir a

trabajar y esto y esto otro. Entonces, en eso se está topando. Entonces, ahí es donde uno tiene que empezarlos a tomar para que ellos igual vayan cambiando el chip.

Porque también se mimetizan muchas veces los jóvenes o los adultos alto. Pero también nos encontramos con gente que sí quiere salir adelante y quiere aprender.

Entrevistadora: Entiendo, sí, sí. Me calza mucho lo que me dice la verdad. Igual yo le quería preguntar, yo no sé si usted ha tenido experiencia trabajando cerca de la escuela adentro o su área era otra, no estoy en conocimiento; pero igual me gustaría saber. ¿Qué desafíos tiene Gendarmería para lograr como llevar a cabo los programas educativos dentro de la escuela en la cárcel?. Cuáles son sus desafíos, complicaciones, porque usted me menciona como que “quizás es un cacho”, pero más allá de eso. Qué problemas tiene la Gendarmería a la hora de intentar llevar a cabo la escuela, y cómo lo enfrentan estos desafíos.

Entrevistada: El primer problema que tenemos, es el asunto de los internos, el dilema que tenemos, es que hay un solo sector de escuela. Lo ideal sería, bueno, las cárceles antiguas son módulos y tienen un sector específico donde tienes que llevarlos tú a los muchachos. Entonces hay muchas veces que por la clasificación no podemos juntarlos a todos.

No podemos juntar a los imputados con los condenados, o los condenados de altas no se puede juntar con los de bajas. Lo ideal sería como en otros sistemas, en algunos complejos, que es donde les van a hacer clase a las salitas que tienen a los comedores en sus propios módulos. Es más fácil porque así tú no haces el tránsito, no sacas a los internos.

(...) Tengo un pepegriño, es que mi esposo igual es funcionario y también me trae.

Entrevistadora: Ah, ya. No, no importa, que aporte todo lo que quiera.

Entrevistada: Lo otro que me dice, es un hecho que también va en la voluntad de que los profesores quieran ir al módulo a impartir las clases para esos internos que no podemos sacar, para llevarlos a la escuela.

Entrevistadora: Y usted, respecto a eso, le pregunto porque en la escuela yo igual vi harta voluntad de parte de los docentes . ¿Pero qué cree usted, que sería necesario para

que los docentes, por ejemplo, se atrevieran a ir a meterse a los módulos? Quizás, ¿qué incentivo necesitan? Quizás, no sé, alguna seguridad.

Entrevistada: El docente, más que un incentivo, es el docente que tiene que tener la seguridad de que va a estar resguardada su integridad física.

Entrevistadora: Sí.

Entrevistada: Y esa integridad física significa que si el docente va al módulo o al sector donde están estos internos que no pueden ir a la escuela, pero le pueden ir a hacer las clases presenciales al módulo; esté siempre con alguien que lo esté acompañando para que él se sienta seguro.

Pero también tenemos que ver el punto de vista de que hay docentes que le molestan el uniforme, que también nos encontramos con eso, que le molesta como que el uniformado esté ahí como que cuidando. Y uno muchas veces o no les dicen, que uno lo hace por su resguardo físico de ellos, o para que no vaya a haber algo malo. Porque también nos encontramos con docentes que entran elementos prohibidos, que también después le cortan las manos a los otros.

Entrevistadora: Ya, ya entiendo. Y en ese sentido, igual como que ya está este desafío, como ya, ojalá existiera este sistema, pero ya que tienen esta problemática, ¿Cómo lo sobrelleva Gendarmería? ¿Cómo se enfrentan estas problemáticas?

Entrevistada: Depende de cada jefe de unidad, de cada jefe de unidad cómo los enfrenta y a la vez, el cual es los encargados educacionales y el apoyo que tienen de la parte del área técnica, de donde dependen 100% de los profesores.

Entrevistadora: Y en ese sentido, bajo su experiencia, ¿Cómo se ha resuelto?

Entrevistada: A ver, mira, yo estuve 15 años en un complejo, que es totalmente distinto a cuando yo llegué acá hace 10 años, con relación a cómo se vivía todo el sistema educativo. Es totalmente distinto a un complejo versus una cárcel, sistema antiguo. Sistema antiguo, te digo, inclusive Puente Alto, porque acá los que tenían 100% autorizados para ir a las escuelas,

eran los hombres que tenían muy buena conducta y que vivían en el sector cerrado, porque las escuelas quedaban para ese sector, entonces era más fácil.

En cambio las mujeres, las mujeres tenían una escuelita dentro de su misma sección y era más fácil para movilizarse. Y en otros lugares, como te digo, iban los profesores allá. Ahora bien, en las escuelas, por lo menos ahora acá, en la Unidad de Talca, lo hacen con el sistema de que tienen que tener conducta.

Y hacen las clases dentro del espacio y el tiempo que tienen, siempre y cuando no hay un allanamiento, no hay algún motín, no hay alguna riña ni tal, por ese estilo, que de repente, pero depende, cada eje de unidad cómo se lleva a cabo todo el proceso.

Entrevistadora: En su opinión, me gustaría saber qué aspecto del sistema carcelario debería ser modificado para mejorar la eficacia del sistema educativo dentro de este espacio. Qué cosa del sistema carcelario, como tal, hay que mejorar para que mejore el sistema educativo dentro de la cárcel.

Entrevistada: La preparación del funcionario cuando llega a la unidad penal.

Entrevistadora: Ya, y en ese sentido, ¿Qué tipo de preparación?

Entrevistada: En ese sentido que se le dé más responsabilidad y más capacitaciones con relación a que los internos, si bien cometen errores, ellos también tienen derecho a educarse.

Entrevistadora: Ya, entonces sería como algo más de mentalidad entonces.

Entrevistada: Más de mentalidad, pero igual nos pueden capacitar. Si nosotros después de la escuela, te pasan años sin que te puedas ir a capacitar a la escuela de nuevo, online, dependiendo de los sistemas que nos hagan. Pasan muchos años, pero igual Gendarmería podría preocuparse en eso, para que los funcionarios sepan que los internos, si tenemos escuelas, es por algo dentro de las unidades penales, porque podríamos tener una mayor cantidad de matrículas.

Entrevistadora: Ya, entiendo.

Entrevistada: Que los muchachos puedan aprender más, y si tienen colegios o liceos técnicos, se pueden tripular con algún cartón técnico, que ellos puedan salir preparados para algo más, para enfrentar la vida que van a llevar afuera después.

Entrevistadora: Y, Andrea, sobre capacitaciones, quería saber, ustedes además de lo que obviamente aprenden en la escuela de Gendarmería, ¿Tienen alguna otra capacitación extra, pero enfocada en el tema de cárcel, inserción social?

Entrevistada: Inserción social, nada.

Entrevistadora: Ya.

Entrevistada: Después, ¿En qué nos capacitan? Nos mandan a las prácticas de tiro, nos mandan al sistema de hacer, ¿Cómo se llama? Cursos online de derechos humanos y paramos de contar

Entrevistadora: Ya, entiendo. Una pregunta, Andrea, ¿Qué perfil cree usted que deberían tener los docentes que van a hacer clases a estos espacios? ¿Qué tipo de profesor o profesora debería ser para poder entrar a estos espacios?

Entrevistada: A ver, para mí, debería ser un profesor, **no es por discriminar**, pero no tan joven. Sobre 30 o 35 años por el hecho de que, si no, los internos se pasan la jerga que uno va a hablar, de repente se pasan la película, no te respetan, porque ahora hay más juventud que gente adulta ingresando a las unidades penales. Pero como te digo yo, en ese sistema y lo otro, que demuestren que tienen una vocación.

No que muchas veces los profesores que llegan a las escuelas son profesores que afuera del sistema abierto, con el sistema en la calle, están castigados o están vetados para entrar a alguna parte a trabajar.

Entrevistadora: Como si fuera un castigo entrar. O sea, como si...

Entrevistada: Un castigo y ya te vas para allá. Porque dependemos, a ver, hay sectores, hay unidades penales en donde las cárceles son escuelas concesionadas dentro de la misma cárcel.

Entonces ahí, buscan otro tipo de perfil de profesores. No así, las que vienen por las municipalidades, que ahí las municipalidades se mueven a la gente.

Ah, no, este lo van a castigar o no van a entrar a la cárcel.

Entrevistadora: Cómo son las cosas.

Entrevistada: Para mí que fueran a la cárcel, pero que fueran profesores que tengan la vocación y que tengan las ganas de que las personas que yo les voy a ir a enseñar no son la escoria de la sociedad, sino por el contrario. Ellos están pasando una etapa negra de su vida, pero de esa etapa negra yo la quiero sacar y que salgan con la mentalidad en que ellos pudieron hacer más cosas dentro.

Entrevistadora: Súper

Entrevistada: Con otro, ponte, que le den un incentivo. Tú te vas a ir a la cárcel con un incentivo porque, no sé, tú si pudiste lograr. Si hay colegios que de repente son vulnerables, hay colegios que son... Acá tengo un colegio donde, porque mi hija también es profesora, tengo mi hija mayor que es profesora de matemática, y le tocó su primera práctica en un colegio que eran alumnos súper vulnerables, súper vulnerables, que me decía mamá, los niños todos los días ella le tenía que llevar un cuaderno nuevo, todos los días un lápiz, porque no tenía.

Y de repente, ¿Por qué no vino este niño? No, es que tiene que estar drogado o alguna cosa. Entonces, esa gente también desde la calle de repente, después nos vamos a encontrar adentro de la cárcel, pero ella tenía la vocación y ella se preocupaba y todo.

No es por ser una referente, pero ellos veían de otra forma lo que estaba pasando.

Entrevistadora: Entiendo, sí. Súper, súper la idea, la verdad, que me está dando.

Entrevistada: Sí, porque aparte, yo igual te digo, yo he visto profesores de mucha edad que son excelentes profesores dentro de la media penal, como sí también jóvenes, pero también he visto malos profesores.

Entrevistadora: Y para usted, ¿Qué vendría siendo un mal profesor? ¿Qué caracteriza a un mal profesor?

Entrevistada: Un mal profesor es aquel que llega a calentar el asiento y no se preocupa y que los jóvenes aprendan. Y que si le dicen ya, hay un procedimiento, no van a poder hacer clase.

El profesor, ¡Ah, ya me voy! Pero no, si hay un procedimiento, ¿A qué hora termina el procedimiento? ¿A qué hora voy a poder entrar? ¿Voy a poder tomar mi clase? ¿Voy a poder hacer esto? ¿Voy a poder hacer esto otro? Ese para mí es un buen docente. El mal docente, es el que dice, mientras menos pueda hacer, mejor para ellos, porque después pasan toda la rápida y los frutos quedan a media.

Entrevistadora: Sí, consulta, tengo dos preguntas. Una, como: Usted a nivel nacional, ¿Qué propuesta implementaría, por ejemplo, para bajar la tasa de reinserción delictiva? Por ejemplo, un estudiante, interno que pasa por la escuela o la cárcel, sale y vuelve a delinquir y vuelve a la cárcel.

Entonces, usted, ¿Qué haría a nivel nacional, alguna propuesta a nivel nacional, a nivel Estado, una medida, una ley, haría o propondría usted para que esto bajara, hubiera una baja de esta tasa reinsertiva de la cárcel?

Entrevistada: Yo lo que haría, una propuesta con la empresa privada.

Entrevistadora: ¿Ya? ¿Por qué?

Entrevistada: Porque la empresa privada es la que ellos le pueden dar a los ex usuarios la oportunidad de que ellos puedan reinsertarse en la sociedad viendo sus antecedentes dentro de la unidad penal. Porque es muy poca la empresa privada que está comprometida con los internos, son muy pocos.

Y lo otro, que si bien hay una normativa en donde se está dando la oportunidad a gente que ya cumplió sus condenas, que tiene buena conducta o algo, han podido entrar al sistema público a trabajar. Pero eso fue como un **maquillaje** que se hizo, entraron cinco, seis o diez, no sé cuántos eran a nivel nacional, pero después no se habló más. Pero la que aquí manda más es la empresa privada y es el compromiso del usuario que una vez que sale a la unidad

penal, ellos vayan a cumplir con la otra parte que les corresponde cuando ya están en libertad, presentarse a los CAES, ex patronatos de reo, donde ellos pueden eliminar sus antecedentes.

Porque si bien, la empresa privada, ellos pueden decir ya, cinco ex internos que pueden venir a trabajar conmigo en la ciudad de Talca, pero esos cinco que les exijan que eliminen sus antecedentes y que hayan estudiado dentro en la unidad penal. ¿Se puede hacer? Si se puede hacer. Y si el interno ya entró con estudios, ya, pero él aprendió, no sé, a lavandería o aprendió a manejarse en madera. Ya, va a ir a un aserradero. Pero ya, pues yo te recibo, pero tú haz tu trámite para que eliminen tus antecedentes. Porque muchos de ellos se dejan estar y no eliminan los antecedentes y ahí quedan.

Y después su papel es manchado y hasta la familia muchas veces se perjudica.

Entrevistadora: Entiendo, Andrea. Y una consulta final para ir cerrando la entrevista, y en verdad es súper interesante tu punto de vista. Es preguntarte qué fortalezas y qué debilidades cree usted que tiene Gendarmería de Chile. Fortalezas y debilidades. La mayor fortaleza y la mayor debilidad.

Entrevistada: Te voy a dar dos en uno. El capital humano es fortaleza y a la vez debilidad.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Entrevistada: Fortaleza porque cuando quieren hacer las cosas bien, los funcionarios las hacen bien.

Entrevistadora: Ya.

Entrevistada: Pero cuando no, nos dejamos estar y nos preocupamos solamente por el yo. No me preocupo porque está al lado o no me preocupo por mi institución. Esa es dos en una, una. Y la otra, la fortaleza que tenemos es que. ¿Cómo te lo puedo decir? Hoy en día se están abriendo muchos complejos penitenciarios en donde están cambiando el vivir a los internos.

Y la debilidad es que el chip todavía, también el capital humano, no ha cambiado para que esos cambios se vean más reflejados por un bien. Porque si tenemos las cárceles tranquilas y se hace todo bien, los internos que ingresen no van a ver en cuestión de que pucha ya qué

pasó de esto mal, no, por el contrario. Van a ver que lo que están haciendo sí tiene algo bueno, y que vamos a poder seguir adelante.

Entrevistadora: Andrea una consulta, como una pregunta más de a nivel nacional controversial.

Entrevistadora: ¿Qué opina usted de este dicho como de más, más escuelas, menos cárceles? Como construyamos más escuelas, invirtamos más en escuelas y no invirtamos tanto en cárceles. ¿Qué opina usted?

Entrevistada: A mí ese dicho es como si lo vemos lo que es educación. A mí la educación sería que las escuelas que están sean fortalecidas y no vayamos creando más espacios donde se van separando más las clases sociales lo que parte educación.

Porque yo te digo, yo conozco una escuela donde estuvieron mis hijos un tiempo, que para mí fue ideal, era una escuela municipal, de una población, porque a mí me quedaba cerca de mi casa y por el trabajo me servía que la nana que me los cuidaba me los trajera al tiro a la casa. Y como era escuela municipal, cada sala era de 15 alumnos. Para mí fue genial la educación.

Porque es una educación súper personalizada. Veo que de todo este año creo que aquí en Talca han creado como cinco o seis colegios nuevos en donde hay una segregación en el aspecto de que, ah no, porque tú pagas, tienes mejor educación. Sí, se puede ver, pero también de los colegios municipales y los liceos municipales salen buenos alumnos.

Entrevistadora: Con esto yo creo que vamos cerrando, no quiero quitarle más tiempo en verdad, y quería agradecerte por tus opiniones. Yo creo que ver el punto de vista en especial de una funcionaria que tiene tantos años de experiencia es muy valioso, en especial porque siempre la idea es ver distintos puntos de vista. Y el hecho de que tú me señales tantas cosas, que yo igual vi en el espacio, igual es interesante, es interesante cómo a veces reconfirmar lo que uno ya pensaba, como de ciertas cosas.

Entrevistada: No, si de repente dices no, pero no, será a mí, o me paso yo el rollo, no, gendarmería es así.

Entrevistadora: Totalmente, así que te agradezco mucho, de verdad, fue muy enriquecedora esta entrevista.

Entrevistada: Exacto, no, ni un problema, si uno pudiera dar su experiencia, porque uno muchas veces, si yo te digo, muchos funcionarios no dicen las cosas por temor a ser estigmatizados de pro-reo, pero en lo que uno va, es el hecho de que ellos están un tiempo y después salen y yo en la calle me los voy a encontrar.

Entrevistadora: ¿Has encontrado alguno?

Entrevistada: Sí, uf, si yo te contara, bueno, te voy a contar la experiencia más chistosa que me pasó a mí. Nosotros en el norte recibíamos internos castigados o internas castigadas. ¿Ya? Como se le dice, dicen que te portaste mal, no tenís cárcel acá, de castigo te mandamos para el norte.

Y me pasó una vez que recibí unas santiaguinas. No, según ellas eran las más choras, choras, pero ellos se encontraron con funcionarios que nosotros, para nosotros los buenos días, las buenas tardes, todos en el sistema con las chiquillas, yo los saludaba como para mí estaban ahí, yo trabajaba, pero yo las cuidaba nomás, pero yo las trataba de ayudar lo que más podía. Por el tiempo, yo cuando me vine al sur, un tiempo que yo empecé a viajar mucho a Santiago porque tenía a mi hija con controles médicos en Santiago.

Y un día andábamos en MEIGGS y de repente me dicen seño. Yo dije, ¿seño?

Entrevistadora: Ellas dicen seño.

Entrevistada: Sí, pues ellas me dicen seño, seño, y me les dijeron, me dieron la vuelta y era una de las internas que yo había cuidado allá en el norte.

Entrevistada: Hola, ¿cómo está? Y me dijo, ¿y usted? Y yo dije, no, pues seño, si yo supe que usted se vino, yo todavía quedé ahí arriba, pero ya cumplí, salí. Pero me dijo, usted quédese tranquila porque aquí cuando usted anda aquí en la estación central, estando yo no le va a pasar nada. Y yo de hecho, y mi hija me preguntó, le dije, hija, después te cuento.

Y después cuando le conté a mi hija, pero mamá, en serio, le dije, sí, era una interna que yo cuidé, cumplió su condena. Yo me vine antes que ella, por supuesto, pero es una experiencia que tú te das cuenta de que lo que hice dentro. lo hice bien.

Entrevistadora: Se refleja, al final sus acciones reflejan cosas.

Entrevistada: Sí, porque yo dije, mañana me lo vengo. Porque yo igual, versus otra niña que igual una vez me la encontré en el norte, en Arica, y ella cruzaba la calle y después por errores de la vida de ella, volvió a caer en la cárcel. Entonces yo le dije, cuando usted me vea en la calle, no se cruce la calle, porque yo no le voy a gritar donde yo la conocí.

Si usted que me quiere saludar, buenos días, buenas tardes, hola, cómo está, ni un problema.

Entrevistadora: Le da vergüenza como que usted quizás la apuntara.

Entrevistada: Porque aparte yo decía, no se les va a ocurrir en la calle saludarme, hola mi caba, porque ustedes solas se van a entregar.

Ya me decían, ni un problema. Entonces, después con el tiempo igual en Arica tuvo como ciudad, chicas. Encontré a más gente, pero yo puedo andar tranquila en la calle, que yo no me va a pasar nada, porque los internos y las internas que en algún momento cuidé, los traté como personas. Ellos solamente tienen privado el espacio. Ellos lo único que no pueden hacer, es salir a transitar en la calle, porque el resto de cosas tienen todos sus derechos.

Entrevistadora: Los derechos deberían estarse cumpliendo, claro.

Entrevistada: Tienen todos los derechos adentro. Y eso es lo que le pasa a muchos colegas, que yo tengo claro que hay colegas que en la calle no pueden andar tranquilos..

Entrevistadora: Le quería agradecer mucho, como le digo. Le voy a mandar el consentimiento, y cuando termine mi tesis le voy a comunicar cómo me va.

Entrevistada: Súper Aracely, espero que te ayude y si hay alguna duda o consulta, me escribe. No hay ningún problema.

Entrevista n°6

Entrevistado: Nombre clave (PFID 3)

Descripción: Este sujeto es relevante para la investigación ya que por varios años se ha desempeñado como docente en instituciones de educación superior que han formado a docentes.

Fecha: 23 de diciembre del 2024

Entrevistadora: Quería partir entonces, por un tema protocolo, pedirle que se presente, su edad, cuánto años lleva quizás trabajando en esto.

Entrevistado: Gracias. Me llamo Alexandre Gottreux, soy académico de la universidad hace ya bastante tiempo, a ver cuántos serán. Aproximadamente 25 años, quizás. Puede ser, quizás menos, quizás más. Y estoy trabajando no solamente en términos de práctica, sino que también me ha tocado por distintas circunstancias trabajar en programas de capacitación en ámbitos de EPJA. En particular, hace poco, de hecho, terminé un acompañamiento como mega tutor de un sistema de acompañamiento y alerta temprana para el mundo EPJA. Entonces, por tanto, conozco bastante bien la realidad y me ha tocado también trabajar con la misma Universidad de Chile para trabajos de levantamiento de metodología activa en espacios carcelarios. Entonces, conozco como te comentaba eso y creo que te puede ayudar en ese ámbito.

Entrevistadora: Ya, súper. Entonces, primero que todo me gustaría preguntarle, desde su punto de vista personal, ¿Qué es para usted el rol docente y cómo éste se construye?

Entrevistado: Bueno, el rol docente tiene que ver con las capacidades que uno va levantando a partir de la experiencia en un marco legal, en un marco también de lo que se constituye como la política pública asociada a lo que tú tienes que cumplir, desde un sistema bien considerado como base y que en ese rol se van agregando componentes que se vinculan a la identidad docente y, por sobre todo, también de la forma en que en ese rol tú vas ejerciendo esa situación base que está planteada desde la política pública que, por ejemplo, podría ser desde los estándares básicos que tienes que desempeñar, con la sumativa de lo que se espera dentro del proyecto educativo institucional que tienen, en este caso, cada uno de los

establecimientos o de las entidades educativas. Entonces, por un lado está el rol que se debe cumplir en términos genéricos, que se espera desde la lógica más bien republicana, por decirlo así, y lo otro, tiene que ver con, como te comentaba, con la forma en que tú vinculas tus propios valores que son constitutivos de tu identidad docente y la experiencia que se espera de parte de la institución en la cual tú trabajas, que tiene descrito en su propio proyecto educativo institucional.

Entrevistadora: Entiendo.

Entrevistado: Entonces ahí está como esa mezcla.

Entrevistadora: Profe, igual yo quería continuar preguntando, ya que quizás usted está más en conocimiento de esto, y es que si la malla curricular, en este caso de nuestra carrera, incorpora la formación para los enseñanzas en contextos educativos no tradicionales, quizás, por ejemplo, hospitalaria, carcelaria, otro tipo, si la malla lo incluye.

Entrevistado: Mira, lo que pasa es que formalmente, y esto creo que es importante dejarlo súper en claro, no existe en ninguna universidad esa formación por varias cosas. Uno porque, como tú bien señalaste al inicio de esta conversación, se hace una formación más bien para los pasos tradicionales.

Sin embargo, hay una tensión súper fuerte desde el punto de vista del mundo laboral, que lleva a que muchos estudiantes terminan trabajando en otros ámbitos, en otros espacios educativos que no son los clásicos y los tradicionales. Atendiendo un poco eso, la institución, en este caso el pedagógico, lo que hace es que a partir del proceso de práctica, especialmente la práctica 3, se pueda hacer un ejercicio en otros espacios educativos que puedan vincular a los estudiantes en formación con esos nuevos espacios. Ahora, ¿Qué es lo que pasa? Que esa posibilidad no siempre es obligatoria, por decirlo así.

Si no que es más bien optativa y, por tanto, lleva a que estudiantes como tú, por ejemplo, tengan una posibilidad de trabajar en un espacio, como ejemplo en este caso el carcelario, otro en la escuela hospitalaria, otro en modalidades de trabajo pedagógico como institucionalidades de apoyo cultural, como museos, centros culturales, entidades que se

organizan desde el punto de vista de la empresa, pero que tienden a trabajar con un ámbito educativo. Y, por tanto, no existe como tal una organización que permita vincular específicamente con esos otros espacios. Y creo que es tremendamente importante tenerlo a la vista.

Ahora, yo creo que un componente, quizá me salga un poco la pregunta, pero yo creo que es importante dejarlo en claro, es que la tensión que tenemos hoy en el sistema educativo, que se puede representar un poco en los ejes de la reactivación educativa, en esta planta de reactivación educativa, es que tenemos una gran cantidad de estudiantes que se están yendo al sistema. Por eso se habla del tema famoso de reingreso. En el fondo, en otras palabras, que por un lado no haya migración de los estudiantes, o que se vayan del sistema, y lo que ha ido pasando es que muchos estudiantes se van del sistema, pero están ingresando más tardíamente, o tomando esta formación modalidad E.

Por tanto, si tú me preguntas así como una opinión, yo creo que la universidad, y no solamente la carrera, sino que la universidad, que además se hace llamar como la universidad pedagógica del país, tenga una atención especial a cómo se trabaja con esta nueva modalidad, que entre comillas no es nueva, sino que ha tenido mucho auge, muchísimo, que es la modalidad E.

Me parece además también tremendamente fuerte el tema de que el día de hoy no se trabaje mucho esto, principalmente porque ya aparecieron, de hecho, hace pocos meses, las nuevas bases curriculares de EPJA. Es decir, que ya la atención lleva a que efectivamente vaya hacia ese camino el trabajo y que tenga que ir extendiéndose.

Entrevistadora: Entiendo, también quería preguntarle si existen ciertas estrategias que se nos enseñen a los docentes de información en el pedagógico para enfrentar estos espacios diversos se relacionan a las necesidades específicas.

Entrevistado: Entiendo la pregunta. Con la especificidad que tú señalas, no. Claramente no. No hay un desarrollo de un trabajo didáctico o de un análisis de la realidad o de contextos tan específicos, porque obviamente, como te comentaba, de hecho ni siquiera a nivel país

existía. Solamente existía como una idea de cómo trabajar y que hoy día está mucho más explícito en estas bases curriculares que aparecen.

Sin embargo, el cómo tú trabajas, el tema de la relación con estos espacios, podría ser trabajada desde una visión como desde la andrología, que concretamente lo que hace es tratar de que el estudiante en formación entienda que no solamente se trabaja con estudiantes como en lo clásico que nosotros tenemos en el sistema educativo, sino que está apareciendo fuertemente una población que está metiéndose en el sistema educativo muy tardíamente o no cierto en espacios distintos, y que además, por ejemplo, en esta lógica de la educación para todos, y que Chile suscribe justamente a nivel de todos los tratados internacionales, lleva a que tengan que ser trabajados educativamente las distintas personas que quieran tener interés en la cárcel, en el hospital, en el sistema técnico profesional más tardíamente, etc.

Es decir, hay muchas instituciones que están trabajando en esa misma lógica y que la universidad no está preparando porque por un lado no estaba eso; pero también hay un desconocimiento enorme en términos del diagnóstico que se hace en la realidad educativa. Siempre creemos que vamos a estar trabajando en la escuela clásica, y lo que nos está demostrando el día a día el sistema es que hay muchísima gente que está en este otro ámbito.

Entrevistadora: Ya entiendo, profe. Igual yo le quería preguntar respecto al área de convivencia escolar, que es un tema yo creo importante hoy en día en la escuela en general, y es que si a nivel de la carrera, en este caso de Pedagogía en Historia, si existe alguna formación y orientación hacia los profesores en formación, para sobrellevar el tema de la gestión de convivencia escolar en los diversos espacios escolares.

Entrevistado: Yo creo que cuando hablamos de, como yo te comentaba, del plan de reactivación educativa post-pandemia que se ha ido implementando y sigue implementándose y que yo he tenido la suerte efectivamente de ir trabajando en este plan a través de la Universidad de Chile, es dar cuenta de que hay tres ejes que están súper fuertes e intencionados, que es que la escuela hoy en día no están aprendiendo los estudiantes, no hay aprendizaje. Segundo, que lo que tú dices, que hay problemas serios de convivencia escolar. Y tercero, que tiene claramente un problema de retención, es decir, que los estudiantes se están yendo al sistema.

Por tanto, el punto de la convivencia escolar ha aparecido fuertemente hoy en día por todos los componentes que te he señalado previamente, pero que también se vinculan a esta situación que se da justamente por la pandemia, pero es que seamos todos los que coloquen evidencia de lo que ya estaba pasando hace rato. Ahora, la pregunta que nos viene inmediatamente es, ¿Cuán preparados estamos para enfrentar esto y cómo están enfrentándolo las universidades?

En este contexto nuevo, te puedo decir que no están preparados. De hecho, el trabajo en específico que se está haciendo desde el Ministerio, como es la Universidad de Chile en la cual estoy, demuestra claramente que la gente no tiene ningún tipo de acción clara de cómo ejecutar.

Es decir, no tiene una formación ni previamente, ni actualmente. Se está haciendo un trabajo en algunas universidades, pero en el pedagógico en particular, hasta donde yo sé, no se tiene un acercamiento tan específico, porque yo creo que el problema que tiene la universidad es que está muy alejado de la escuela real, y por sobre todo en particular de cómo se han ido implementando y se están levantando nuevas políticas públicas que son muchísimas, y bastante buenas, pero no hay una conexión.

Entrevistadora: Entiendo. Yo creo que ya que usted está tan involucrado en el tema de las prácticas que nosotros realizamos durante la carrera, yo le quería consultar, ya sea en el intermedio, inicial o profesional, si existe una vara de evaluación o un instrumento de evaluación distinto a nuestros profesores de formación que hacen sus prácticas en estos diversos espacios, o si se adecua la manera de evaluar o se evalúa de la misma forma, independiente de que el espacio sea distinto.

Entrevistado: Lo que se hace, en términos formales, es que los instrumentos de evaluación no son iguales para los momentos del proceso de práctica. Eso no es igual, obviamente, la pauta o el sistema evaluativo que tienes tú de una práctica profesional, donde tú tienes una revisión específica, donde el profesor va al espacio, donde tienes que observar cosas, donde hay toda una implementación que se ha hecho desde un centro centralizado de prácticas de la Universidad. Pero después en las otras prácticas está completamente distinto el sistema.

De hecho, no se visita. Y si tú me dices ahora, ¿Acaso hay posibilidad de ver sistemas de evaluación distintos para cada espacio educativo? Eso ni siquiera es soñado.

Eso no está, porque, como te dije, es algo que se está tomando recién en cuenta y además es considerado como un elemento más, dentro del proceso formativo, esta cosa de los espacios diversos. Ahora, en el caso concreto de la escuela carcelaria, menos. O sea, son específicamente personas que se le considera como “excepcionales”.

Como el caso tuyo, por ejemplo. Tú eres una chica excepcional en el trabajo específico de lo que es la escuela carcelaria, a pesar de que en algunos chicos ha existido un trabajo en ese ámbito, pero siguen siendo muy pocos.

Entrevistadora: Igual, yo creo que el hecho de que haya estudiantes interesados en estos espacios, ya que en la carrera se está haciendo un intento de apertura a estos espacios, lo digo porque hubieron unas charlas en las que al menos a mí me invitaron a participar, con una chica de Argentina, luego hubo otra charla que también con Camila presentamos nuestra experiencia didáctica en espacios carcelarios de cierre.

Ya que se está haciendo una apertura a estos espacios, ¿usted cree que habrá alguna diferencia entre los docentes que ingresamos del pedagógico con nuestra formación, versus los docentes que ingresan de otras universidades, respecto al enfrentar estos espacios educativos? ¿Cree que hay alguna diferencia, algún sello distinto?

Entrevistado: Creo que señalar que haya una diferencia, respecto de las experiencias que ustedes tienen al estar algunos en este tipo de espacios distintos, respecto de otras instituciones que yo también conozco, no tiene que ver necesariamente con una cosa más que un eventual, sino que tiene que ver con la posibilidad, y esto soy súper claro en esto, de hacer que esas experiencias sean sostenibles.

Concretamente, lo que estoy tratando de decir es que, por ejemplo, que a ti se te ocurra, como Aracely, ir a un espacio en este caso distinto, sea una inspiración tuya, no significa que sea sostenible, porque obviamente no todos van a estar interesados en eso, si debiese existir quizás, una posibilidad en que necesariamente y obligatoriamente tenga que ser un espacio distinto, porque eso ayuda justamente que tengan el radar mucho más amplio respecto de las

posibilidades; no solamente laborales, sino que también de percepción de cómo el sistema educativo también es bastante más transversal. Por lo tanto, es señalar que hay diferencias, no conozco ninguna universidad que te obligue a hacer esa búsqueda del espacio en el fondo distinto, pero sí creo que es muy distinta la formación que existe en el trabajo con respecto a la trayectoria que tiene la práctica, eso sí, no estoy diciendo que sea mejor, estoy diciendo que sea distinta, y claramente no es mejor a otras, pero tampoco es la peor, eso es importante dejarlo acá.

Sí, obviamente, se valora el hecho de que tenga esta posibilidad de apertura, pero como no es obligatorio, no tiene necesariamente una respuesta exclusiva para este tema.

Entrevistadora: Igual, respecto a las prácticas, yo le quería consultar cuáles cree usted que vendrían siendo las mayores fortalezas y debilidades de, en este caso, la carrera de pedagogía en historia, en el área de las prácticas de nuestra formación, obviamente. ¿Cuáles vendrían siendo las mayores fortalezas y debilidades?

Entrevistado: En este caso, el proceso de práctica del pedagógico, por un lado, tiene que ver con las relaciones que se dan comunitarias, es decir, por ejemplo, la relación que puedo tener en mi caso, por ejemplo, como tutor con los estudiantes, como tutor con la institución, me toca ir en el vínculo que uno puede tener con los distintos actores que trabajan para que el proceso de práctica se vaya adelante.

Creo que también es interesante el capital cultural que ustedes tienen como estudiantes sobre la base con la cual se trabaja, creo que eso hace que el hecho de que puede sonar feo, pero que ustedes tengan más calle, lleva a que los estudiantes tengan una disposición distinta al trabajo pedagógico, porque además, y esto puede sonar quizás feo, pero es así, ustedes eligieron estar en una carrera de pedagogía y no llegaron con un rebote de no alcanzar a estar en otra institución. Ustedes tuvieron la opción de efectivamente poder salir a ver, de otra cosa. Y ustedes están acá haciendo esto porque hay una vocación también interesante para trabajar, lo cual no significa que sea lo único, pero creo que sumado a esto lleva a que efectivamente se vaya dando la confianza, los espacios de apertura, de diálogo son tremendamente importantes.

Las desventajas yo creo que son principalmente las que tienen relación con la temporalidad de las prácticas, creo que son muy cortas, lo que lleva a que finalmente ustedes no tengan los procesos de implementación y que no se pueda ver una trayectoria de trabajo. Creo que eso también atenta un poco al desarrollo de la identidad docente, y creo que en el fondo se vincula que ustedes están demasiado sobrecargados, porque una cosa es tener práctica y tener todo junto, digamos, y creo que se puede hacer justamente una práctica más larga, pero con menos carga, o una carga más, en el fondo, bien repartida, porque obviamente eso hace que ustedes terminen con un estrés enorme siendo solamente un semestre.

Otra desventaja que yo creo que tienen, es la poca posibilidad que de alguna forma tienen para vincular los procesos formativos que tienen previamente al sistema, a la escuela. En otras palabras, se ve muchas veces que no están preparados, y no están preparados porque creo que hay una formación que carece especialmente de temas pedagógicos. Particularmente siento que en la carrera de Historia, y no solamente la carrera de Historia, sino que todas, tienen una desvinculación muy grande, curiosamente, con lo pedagógico.

Hay mucha formación más bien disciplinar, pero recién se está instalando fuertemente este tema. O sea, no es menor, por ejemplo, y me parece super interesante tu tesis, porque tu tesis se vincula a lo pedagógico, cuando normalmente las tesis de investigación que se hacen al finalizar el proceso de formación, son más bien disciplinarias, desde la Geografía, desde la Historia, y ustedes no van a ser historiadores ni geógrafos, van a ser profesores de Historia, profesores de Geografía, y creo que ahí tienen que trabajar un poco. Y por tanto, la práctica podría tener una relación super potente en lo pedagógico para poder efectivamente mirar pedagógicamente la problemática histórica, por ejemplo, o geográfica.

Entrevistadora: Claro, igual le quería preguntar, hablando específicamente del contexto carcelario, porque usted igual lo conoce más ¿Cuáles son las principales competencias socioemocionales y profesionales que a su juicio los estudiantes de Pedagogía en Historia deberíamos fortalecer para enfrentarnos a estos espacios de contextos de encierro?

Entrevistado: Yo creo que aquí, lo primero que uno tiene que tener en la vista es que cualquier acción, que no solamente se da en este espacio, sino que en cualquier otro, pero que en el

espacio carcelario es tremendamente más fuerte, está vinculado a las habilidades colaborativas. Es decir, lo que tenga que ver con la capacidad de poder comprender que cualquier acción se tiene que hacer con otro. El espacio carcelario necesita, y requiere de un trabajo con otro o con otra. Porque claramente la individualidad como tal, no se logra profundizar en ningún espacio, pero en este es peor todavía.

Es decir, claramente no es factible. También tiene que ver con la capacidad de resiliencia que ustedes van a enfrentar ante todas las situaciones muy adversas que ustedes viven ahí o que se van viendo al interior de la cárcel y lleva a que haya un cuestionamiento permanente. De aquí yo creo que es otro elemento súper importante de considerar, un elemento permanente del cuestionamiento a la **identidad profesional**.

Porque ahí efectivamente te empiezas a preguntar mucho más si acá efectivamente es lo que tú quieres hacer, esto o no. Eso hay que tener un empoderamiento tremendamente potente de lo que tiene que ver con tu identidad docente. Y, me parece que otro elemento también tremendamente fundamental tiene que ver con habilidades que puedan centrarse en la convivencia.

Creo que la capacidad de convivencia asociada incluso también al vincularse con elementos creativos, permite efectivamente tener una posibilidad de ir mejorando. Porque por sobre todo, una de las cosas que caracteriza el espacio carcelario es que muchas veces tú tienes muy claro cómo se puede ejecutar algo pero finalmente no sabes si acaso se va a poder llevar efectivamente eso, a la realidad. Los tiempos son los que se declaran pero finalmente la realidad es otra.

El tema de cómo se va inventando sobre la marcha, muchas veces esto, lleva a que los niveles de frustración puedan ser muy altos y eso obviamente tiene que ser resiliente frente a eso. En ese sentido, creo que las habilidades están súper determinadas por el contexto en este caso que tiene que ver un poco con esto.

Entrevistadora: Sí, también, yo le quería preguntar a nivel diagnóstico de nuestra comunidad universitaria si usted considera que los docentes que ingresamos de la

UMCE están preparados en general para desenvolverse en estos espacios carcelarios específicamente?

Entrevistado: La respuesta es absolutamente no. No están listos, no están preparados porque como te dije no hay una preparación específica, requiere otro tipo de proceso, pero además, porque se prepara para una formación que es la clásica, sobre todo; y vuelvo a lo mismo que dije hace un momento, hay una formación muy disciplinar muy central o disciplinar escasamente en el vínculo pedagógico y obviamente en esta visión de EPJA menos, pensando en que normalmente te están diciendo por ejemplo que un estudiante de educación media tiene un grupo etario súper definido, y que claramente en un modelo carcelario ese grupo etario no tiene sentido, porque puedes tener como tú muy bien sabes, estudiantes de edad de 18 años hasta uno de 70 en el mismo espacio, y el mismo curso, por tanto, eso hace que efectivamente sea completamente una respuesta negativa a si acaso están preparados o no, claramente no, por todo lo que te comento.

Segundo, porque no existe una vinculación hacia la comprensión de lo que significa la androginia que en este caso está muy bien descrita en lo que corresponde a las bases curriculares, que ni siquiera se conversan al respecto, y obviamente la mayoría de las personas que van a ese sistema son personas que han tenido un periodo de adaptación obviamente, que se han logrado posicionar, pero más allá no hay. Entonces la raíz para la suma de todo esto, va a ser que no, que por ningún motivo están preparados.

Entrevistadora: Igual, yo le quería hacer una pregunta de cierre, no sé si la respuesta sea la misma a la que me acaba de dar; quizás se relaciona, pero ahora si usted considera que si los estudiantes del pedagógico en este caso, realizan prácticas en estos espacios carcelarios usted cree que el desarrollo y el desenvolvimiento en estas prácticas podría mejorar la posibilidad de inserción social de las personas privadas de libertad, como si el aporte de hacer prácticas podría ayudar a eso.

Entrevistado: Yo creo que algo que más ha enseñado la vida, la verdad, es que para poder llegar efectivamente a decir eso yo tendría que tener evidencias, tendría que tener una cierta

evidencia específica para decir sí, efectivamente eso, ahora, eso obviamente se investiga, se analiza, se puede ir viendo. Pero a priori, tiendo a pensar que no necesariamente puede tener una incidencia si es que a mí puede ser todo lo contrario puede ser efectivamente que tenga una incidencia negativa, cuando tú llevas a gente a estos espacios para hacer turismo carcelario, porque eso obviamente no es la idea, sino que la idea está en que la gente logre hacer un aporte que haya justamente una conciencia social respecto de lo que se está haciendo ahí. Una de las cosas que yo valoro, del ejercicio que me ha tocado realizar con los profesores que ya están ahí trabajando, y que tienen una conciencia muy desarrollada del efecto que tienen especialmente la gente que está con el vínculo mucho más estrecho, pero contrariamente, los efectos pueden ser negativos y aquí obviamente aquí yo lo comento que puede ser todo lo contrario, cuando la expectativa así como diría Vigosky, que es esa zona de desarrollo próximo es bastante menos considerada por parte de esa gente; en otras palabras en la experiencia que hemos tenido en el sistema de acompañamiento y alerta temprana, para que los estudiantes eviten salir del sistema especialmente en el mundo EPJA y carcelario, es que los y las profesoras tienen muy poca expectativa de los estudiantes, entonces eso lleva a que los estudiantes vean que la profesora no los pesca, no los toma en cuenta porque obviamente los consideran; queda lo mismo, en total son personas que no van a cambiar, que no van a tener nunca la posibilidad de estar en el sistema normal, y por tanto le enseñan lo mínimo, y si lo hacen bien, si no lo hacen bien también. Entonces eso puede pasar también con el estudiantado así que yo creo que como por ahí va la cosa

Entrevista n°7

Entrevistado: Nombre clave (G3)

Descripción: Este sujeto es relevante para la investigación ya que pertenece a la institución de Gendarmería de Chile, con varios años de servicio.

Fecha: 16 de diciembre del 2024

Entrevistadora: Bueno, usted es un caso súper particular porque además se formó universitariamente aparte, pero a mí me interesa en este momento, con esta pregunta hablar de su formación pero en la escuela de gendarmería. La pregunta es ¿Qué valores

que usted aprendió en la escuela de gendarmería incluiría, por ejemplo, en las escuelas en contextos carcelarios para promover la inserción social?

Entrevistado: Ya, ahí es bastante compleja la pregunta, porque hay muchas cosas mezcladas. Lo primero es la escuela de gendarmería como espacio formativo de los funcionarios uniformados que van a trabajar con la población penal, y el enfoque de la formación de nosotros tiene que ver, y lo digo sinceramente, cuando estuve tres meses en la escuela. Es un año pedagógico, pero de ese año yo estuve tres meses en aula y los otros nueve meses estuvimos haciendo una práctica, que era ir a tapar puestos de servicio donde no había centinelas. Entonces nosotros nos enfocamos netamente en la seguridad. Se nos habló un poco de lo que son los derechos humanos, un poco de la ley orgánica de gendarmería, pero desde ahí nosotros teníamos que empezar a dibujar en nuestra mente cuál es la persona con la cual nosotros íbamos a trabajar, que son los internos, privados de libertad en régimen cerrado.

En ese sentido, mi formación en la escuela fue bastante deficiente. Bastante, bastante deficiente. Dejaba mucho que desear, porque se enfocan netamente en temas de seguridad, y un poco, y quiero ser bien responsable en decirlo, un poco casi te empezaba a dibujar un **enemigo interno**.

Ya tu visión de la población privada de libertad, era más dibujarte en tu mente que el interno se quiere fugar, es malo, es delincuente, se quiere arrancar, tiene que tener cuidado. No le creis nunca, más que ver una persona que está pagando una pena, que hay que trabajar con él, para aportarle habilidades, para posteriormente cuando egrese se reinsera a la sociedad con otras habilidades que le permitan por lo menos no delinquir o no volver a delinquir de la misma forma que delinquía.

Entrevistadora: ¿Ese imaginario de enemigo interno te surgía solo, o por tus colegas, los que te enseñaban? ¿Cómo surgió esa idea?

Entrevistado: Yo creo que surge un poco porque primero que nada, donde la formación de aula era muy precaria y tenía que ver con repetir de memoria lo que dice la ley. Sin hacer un trabajo reflexivo, real respecto del trabajo que hace un gendarme en una cárcel. Me explico,

nosotros te enseñamos que el gendarme de Chile es un informado jerarquizado, obediente, que por mandato de la ley tiene que cuidar los recintos penales y atender, vigilar y asistir a las personas privadas de libertad. Y eso es todo.

Y si tú te aprendes eso, pasas el ramo. Pero cuando tú no haces el trabajo reflexivo, que es atender, vigilar y asistir a una persona privada de libertad, y en qué condiciones y cómo lo deberías hacer, tú te empiezas a quedar con la segunda enseñanza que hay, con lo que aprendes desde el segundo mecanismo de enseñanza que hay dentro de un régimen internado de aprendizaje. Porque nosotros estudiábamos internado, acuartelado, ¿cierto? La escuela de gendarmería de lunes a viernes en régimen interno.

Entonces, luego cuando se acaban las clases, nosotros tenemos, el contacto con el instructor o con el profesor que está a cargo de nosotros, y que él, fuera del espacio de aula sigue enseñando. Pero sigue enseñando desde su experiencia vital. Y su experiencia vital, ¿Qué te enseñaban? Que los motines, que el interno se quiere arrancar, que cuidado con la fuga, que el bandido siempre anda como bandido tratando de ganar, ¿Cachai? Eso también era el 50% de la enseñanza.

Por un lado te enseñaban lo que decía la ley, y por otro lado, desde la experiencia vital de quién hablaba, en el otro contexto, ya cuando salíamos del aula, su historia y su marco referencial estaba dibujado de tal forma que te transmitía lo que él vivió.

Entrevistadora: Entiendo.

Entrevistado: Entonces, por eso empieza a desarrollar esta idea de enemigo interno dentro de la vida penal.

Entrevistadora: Una consulta, ¿Tú en qué época estudiaste en la escuela de gendarmería? ¿Fue antes o después de la universidad? Igual eso me interesa.

Entrevistado: Antes, fue mucho antes. Mucho antes yo estuve en la escuela de gendarmería en el 2007.

Entrevistadora: ¿Qué edad tenías ahí?

Entrevistado: 22 .

Aracely: ¿Actualmente cuántos años tienes?

Entrevistado: Hoy tengo 40, y tengo 18 años de servicio. Entonces tú con 22 años, para que te hagas la idea, tú tienes en la escuela de gendarmería niños y niñas, ¿cierto? Entre 18 y 25 años. Muy jóvenes, ¿cierto. En mi tiempo teníamos entre segundo y cuarto medio. No era exigible el cuarto medio para entrar a la escuela.

Entonces habíamos muchos que teníamos segundo medio. Yo tenía segundo medio. Entonces mi desarrollo, por lo menos no cultural, si no educativo, estaba bastante incompleto.

Los que tenían cuarto medio no eran mucho más que uno tampoco, porque todos veníamos, la mayoría de escuelitas con número y con nombre de metralleta. Mi escuela era la F-612, como la MK-47. Entonces a este tipo de escuelas veníamos todos.

Los compañeros que venían del sur, de escuelas rurales, educaciones, una educación bastante precaria, todos.

Entrevistadora: Entonces tú podrías decir que las personas que se forman en gendarmería a esa edad, al menos en esa época, son personas que no poseen quizás un capital cultural tan alto, o su procedencia económica no es como la mejor, quizás?

Entrevistado: No, no mezclaría esas cosas. No, no, no. Yo digo que éramos niños bastante inmaduros.

Tú eres bastante inmaduro, como para hacerte una buena idea y luego ir a ejercer de buena forma el trabajo intracarcelario. Ya, ya. Porque yo creo que desarrollo cultural todos teníamos, sociocultural también. Educativo, hablando de la educación formal, ¿cierto? Yo creo que precario.

Porque ahí entramos en otro tema, que no tiene que ver con la casa, no tiene que ver con dónde vives, con tu posición socioeconómica. Tiene que ver con la calidad de educación que los jóvenes, por allá por el año 2000, recibíamos, ¿cierto? Era una educación bastante precaria, todavía muy bancarizada, muy alejada del pensamiento crítico, ¿cierto? Que era

más de esta educación prusiana, que tiene que ver con todo en fila, mirando al líder que está al frente, que es el profesor, y memorizar y repetir lo que el profesor dice, pero sin hacer un trabajo reflexivo sobre eso.

Entrevistadora: Entonces como ya venían con eso previamente y después la Escuela de Gendarmería quizás no se fomentaba algo distinto, entonces no había pensamiento crítico ahí.

Entrevistado: No, no hay ni espacio para el pensamiento crítico, creo yo, ni en la educación prusiana, que uno recibe desde quinto básico hasta cuarto medio, este modelo bancarizado, y menos dentro de gendarmería una educación crítica. ¿Por qué? Porque no había tiempo, porque imagínate que a mi promoción se le ordenó, que dentro del año de escuela, la mitad de los que estábamos ahí iban a tener el proceso formativo completo y la otra mitad me iban a pasar un pantalón, una polera, y nos iban a mandar a todas las cárceles alrededor de Chile a cubrir los puestos de servicio, que no tenían funcionarios para cubrir. Entonces yo siendo alumno estuve ocho meses en una garita, trabajando 4x4 igual que cualquier funcionario en condiciones sumamente precarias, utilizando armamento, haciendo tablado, haciendo servicios hospitales, como un funcionario más pero sin recibir el espejito, ¿cachai?, sobreviviendo.

Entonces créeme que fue una escuela bastante maltratadora, y ahí viene mucho el tema de la frustración, porque uno entra a una escuela, uno no tiene una referencia de lo que es gendarmería hasta que entra, porque gendarmería no se parece a ninguna institución. No somos el ejército, ni carabineros, ni PDI, ni la fuerza aérea, ni los marinos. Que los marinos, por ejemplo, el ejército es como que van a la escuela y tienen sus piochas y hacen sus desfiles, como que le meten en la cabeza que son del ejército y le pasan estos signos y estos símbolos que lo hacen identificarse con la institución, que tiene que ver con el uniforme, los grados, los parches, cantan un himno, desfilan, ¿cierto? Todas esas cosas son signos y símbolos que ayudan a formar el sentido de pertenencia del soldado en este ejemplo para el ejército con la institución.

En ese caso el sentido de pertenencia de gendarmería no se forma así. No se forma así, entonces viene un poco un sentido de frustración. Entonces, ¿cómo tú llegas después saliendo de esa formación un poco precaria a acercarte a la unidad penal?

Entrevistadora: ¿Y tú rescatas algún valor en ese sentido, de lo que aprendiste que quizás se pudiera aplicar en la escuela en contextos carcelarios?

Entrevistado: Sí, sí. Y tiene que ver más con valores que son implícitos, ¿cierto? No explícitos.

Entrevistadora: ¿Cómo cuáles?

Entrevistado: El compañerismo, la perseverancia, del querer salir adelante, a pesar de que tienes muy poco. Estudias muy precario.

Que sea la institución que tenga esto que es muy precario, pero tú igual lo sacas adelante, lo llevas de alguna forma adelante. Y con un poco fomentando, está muy presente ahí la resiliencia, Y la resiliencia es como súper, súper... No te la dicen porque es un concepto desconocido, pero luego yo de mi formación, y si hago un análisis respecto a lo que más hemos fomentado ahí, tiene que ver con la resiliencia. A pesar de que te frustres, vas a terminar tu proceso. A pesar que la institución un poco te maltrata, al no darte las condiciones mínimas para estar en la escuela y las condiciones mínimas para poder trabajar, tú igual tratas de llevar a buen puerto tu trabajo. Y eso es lo que más rescato yo.

Entrevistadora: ¿Y tú crees que esos valores se podrían aplicar en una escuela en contexto carcelario para promover la inserción social de los estudiantes?

Entrevistado: Sí, pero ahí se me complica un poco el juego, y esa es la parte como que yo no entendía mucho, y le di una vuelta esta tarde a esa pregunta, justamente a la primera, porque abre muchas cosas, porque ahora tú me estás cambiando el estudiante, y me estás cambiando el contexto, ahora el estudiante es el interno, y el contexto es el régimen cerrado. ¿En qué se parece, en que ambos estábamos obligados a estar donde estábamos? Yo en la escuela de gendarmería porque era mi oportunidad laboral para salir adelante en la vida, y ellos porque la ley lo manda, y están obligados a cumplir una pena.

Ahora, ¿dónde se aplicaría el tema de resiliencia para la población penal? Tiene que ver con que la escuela también es una salida para ellos, es algo que es un intermedio, es un espacio intermedio que está entre su realidad, que tiene que ver con estar privado de libertad, y la cárcel misma, y dentro de esa misma cárcel hay un intermedio, un pequeño espacio que los vuelve un poco a la normalidad, que es un aula. Yo creo que dentro del aula sí es posible que ellos sientan un poco de aire de libertad, como que les dan oxígeno, se relacionan desde el ser estudiantes, o alumnos, no sé cómo dirán, no me gusta la palabra alumnos, pero ser estudiantes, no bandidos, y el que está delante es un profesor, no un gendarme con una luma, sin olvidar que el gendarme con la luma está ahí a la vuelta, esperando a ver qué pasa.

Entrevistadora: Afuera, mirando por la ventana de la sala.

Entrevistado: Claro, pero yo creo que ese espacio es un espacio de liberación, con todas sus palabras, es uno de los mejores espacios dentro de la unidad penal en la escuela.

Entrevistadora: Qué visión tienes sobre la inserción social? y si me podrías definir un poquito en profundidad cuál es esa visión de la inserción social.

Entrevistado: Yo creo que es posible la inserción o reinserción, no sé si estamos hablando del mismo concepto.

Entrevistadora: Son conceptos diferentes.

Entrevistado: ¿Me puedes explicar a qué te refería con inserción?

Entrevistadora: Inserción hace referencia a que la persona interna probablemente nunca estuvo insertado en la sociedad, entonces cuando cae en proceso de privación de libertad y sale, finalmente si se inserta o no, o si sigue no insertado, porque por las condiciones familiares que tiene todo su entorno, quizás nunca estuvo como una persona normal por así decirlo.

Entrevistado: Mira qué buen concepto, y se acerca harto a un concepto que utilizamos que tiene que ver con el otro. Pero no la otredad de la psicología, sino que el otro dentro del sistema social. Todos aquellos que son excluidos de la vorágine. Para mí el sistema, bueno

la sociedad, uno como ser humano nace inserto en la sociedad, porque técnicamente tú naces y la sociedad te inscribe en un papel. Pero ese sería el concepto antiguo y manoseado.

Me gusta más tu concepto de inserto, porque no es reinserto porque nunca estuvo, porque al no estar nunca yo hago un reconocimiento a aquellos que el sistema, la sociedad en sí mismo, los deja fuera de este proyecto neoliberal, de esta máquina, de esta vorágine.

Entrevistadora: Claro, no es como decir que todas las personas que están privadas de libertad nunca estuvieron insertos, pero una gran mayoría no están insertas, porque obviamente existe la persona, no sé, el caballero normal de familia que cometió abuso sexual, violación, esa persona estaba inserta y cayó en privación de libertad. Pero muchos otros nunca estuvieron en ese sistema, o sea, nunca estudiaron, por ejemplo.

Entrevistado: Quedan de los menos de esos sí, pero yo creo que aunque estos jóvenes o estas personas que han cometido delitos, aunque estén dentro de la escuela, aunque hayan estado escolarizados, aunque hayan estado dentro de una familia, entre comillas, buena o mala, una familia al fin, o hayan vivido en una casa bien, o en un campamento, yo creo que en su mayoría el estar inserto no tiene que ver con que tú tienes eso, sino que como donde tú estás te permiten desarrollarte en torno a tus capacidades y tus habilidades.

Y si no las tienes, que el contexto te las provea y te permita desarrollarlas. O sea, te entregue la herramienta y aparte te permite desarrollarla. En ese sentido yo creo que la mayoría, si han cometido delitos, es porque no están insertos.

O en alguna parte esa inserción, ese camino falló. Ahí fallan instituciones, todas las instituciones sociales. La familia como institución base, la escuela como segunda casa y la sociedad en su conjunto, como gran familia que deberíamos ser.

Esta idea de familia un poco Rapa Nui, que tiene que ver con que los niños son de los padres, pero también son de la comunidad. Y la comunidad también puede, tiene que ejercer sobre el alma de ese niño, para que él también se una a la comunidad y sea un aporte. Y ahí rayamos en el individualismo y muchas cosas más.

Ahora, volviendo un poco a tu pregunta, para no irme por las ramas, ¿me la puedes repetir para ordenar la idea de nuevo?

Entrevistadora: Sí, no, que tú como trabajador de la institución de gendarmería de Chile, ¿qué visión tienes sobre el concepto de inserción social?

Entrevistado: Ya, ahí, bueno, yo creo firmemente en que es posible. ¿Ya? De verdad, lo digo con todas sus letras, creo que es muy posible. Creo en el concepto de inserción social o reinserción social que yo utilizo y también me hace mucho sentido el que utiliza esto de inserción social y creo profundamente en estos conceptos.

Sé que son posibles, pero creo que estamos al debe como institución, como Estado.

Entrevistadora: ¿En qué cosas, por ejemplo?

Entrevistado: Creo que todas las intervenciones son posibles y todas aquellas acciones que nosotros podríamos hacer para salvar a estos niños antes que se convierten en adultos delincuentes, tienen que ser previos a la cárcel. Lamentablemente, nosotros primero encaramos y luego intervenimos. Solamente para, por ejemplo, un botón, un interno privado de libertad tiene derecho a la salud de manera urgente. Ellos son prioridad cuando aparecen en el sistema de salud. Tienen la enfermería ahí mismo tienen todos sus remedios, la escuela a disposición y hay que andarlo arreando para que vayan a estudiar. Tienen los programas de intervención a los cuales ellos van solamente a firmar. Tienen cuatro comidas diarias, desayuno con tres panes, almuerzo, cena y tienen una colación.

Que esa colación ya la quisiera mi hija para que se la lleve a la escuela, al jardín todos los días. Un uno más uno, un brownie con un jugo, una palta entera, su empanada para el 18. Entonces, todas esas mismas condiciones que tienen.

Si yo pesco todos esos recursos y se los entrego a los niños antes que lleguen allá, yo sé que podría marcar una gran diferencia. Pero aquí nosotros mandamos a nuestros niños con hambre a la escuela y a los internos los tenemos con cuatro comidas. Estamos haciendo las cosas al revés.

Entrevistadora: No es como una crítica quizás a que las personas internas reciban eso, sino la crítica quizás a que los que están afuera no lo reciban.

Entrevistado: Por nada, claro. Yo creo que esos mismos recursos que son recursos millonarios, si se pusieran un paso antes en las poblaciones, pongámoslo ahí, en la escuela, en la escuela rural, en la escuela de las poblaciones, pongamos esos recursos, démonos un brownie todos los días a los niños.

Yo te aseguro que cambia. Y no tiene que ver con el brownie, tiene que ver con la idea que el niño va a desarrollar en su cabeza. Va a decir, aquí me quieren, aquí me están dando algo que me gusta. Y también me están enseñando cosas. Esa es mi crítica. Yo creo en la inserción social sí, en la reinserción sí.

Todos los recursos podrían ponerse antes de que lleguen a la cárcel. Ahora, cuando están en la cárcel puestos los recursos y estamos pensando con estas personas sobre la reinserción y la inserción, sí, yo creo en ello, pero creo que estamos mal enfocados en las habilidades que nosotros desarrollamos o le queremos entregar a estas personas para que se inserten en la sociedad. ¿A qué me refiero con esto? Por ejemplo, los cursos de capacitación, los cursos laborales.

¿De qué son? Cerámica, piso flotante y artesanía en madera. O sea, al año egresamos mil internos que entran y egresan hacia la vida, hacia la sociedad civil. Tenemos mil personas que ponen cerámica y que ponen piso flotante, y genial, a lo mejor ellos se creyeron en el cuento de que ellos iban a sacar adelante a sus familias poniendo cerámica y poniendo piso flotante.

Pero la sociedad, nosotros como civiles, nosotros, ustedes, sus familias, sus vecinos, la sociedad en su conjunto, ¿Está dispuesta a darle trabajo a estas personas? ¿Está dispuesta el mercado? ¿Tiene la capacidad de absorber esta mano de obra? ¿Los sueldos están acordes? Y mano de obra precaria, porque por lo demás estos oficios están mal pagados, y ellos jamás en la vida van a poder ganar para sustentar una familia. No al nivel que ellos se construyeron cuando eran delincuentes.

Entrevistadora: Claro, claro. Hay que pensar que ellos vienen con una expectativa también económica.

Entrevistado: Inmenso también. Y también ellos vuelven. ¿A dónde vuelven ellos cuando salen de la cárcel? A los círculos familiares.

Entrevistadora: A sus familias.

Entrevistado: ¿Y de dónde venían cuando entraron a la cárcel? De ahí mismo. Y vuelven con los amigos y vuelven a la esquina. Imaginémonos un cabrón chico que entró a los 18 años y salió a los 23 años y hizo 5 años preso. De los 18 a los 23 es un niño todavía. Yo tengo un hijo de 20 años. Es un niño. Y ese niño yo lo pesco. Bueno, ese adolescente, digamos, ese hombre adulto que es muy joven, yo lo devuelvo a la población. ¿Y qué es lo que le vende la tele? Reggaetón, pues. Si el reggaetón es la tercera forma de educación más importante y más grande que hay en el país. Entonces, ¿Qué te dice el reggaetón? Ten auto, ten nave, ten las zapatillas, ten 200 lucas, anda con la mina para acá, anda con la mina para allá.

Anda entero tapizado, pero no trabajis.

Entonces eso mismo le estamos entregando a nuestros jóvenes, pues. Y después nos quejamos que son delincuentes, que no quieren trabajar o que esto, que esto, otro.

Si las poblaciones se educan de esa forma. ¿Cuántas bibliotecas tiene una población y cuántas botillerías tiene?

Entrevistadora: La biblioteca municipal, si es que hay, y muchas botillerías.

Entrevistado: Y las botillerías pasan llenas. Entonces, ¿de qué estamos hablando? El Estado le está pasando la pelota de inserción, como lo dices tú, de las personas privadas de libertad a agendar medidas de Chile. Con escasos recursos, con muy poco personal, con bajas capacitaciones para el personal para desarrollar esta función, y luego pesca los cabros que salen y los devuelve a las poblaciones y a las poblaciones intervención huevo.

Luego de eso, el cabro quiere estudiar, no hay beca, no hay nada, huevo. Quiere insertarse laboralmente, ¿Cuánto te pagan? Un huevo.

Yo te aseguro que con quinientas lucas no vive ninguna familia. Y si viven, va a ser muy precario. Y a eso súmale el miedo que todos los días te construyen desde la televisión para que nosotros nos encerremos y no seamos capaces de brindar una mano.

Te dicen, ah, nosotros un país solidario, y anda a la moneda, cuántos gobernadores que hayan estado presos trabajen en la moneda, por último, haciendo aseo. En las reparticiones públicas, en las escuelas, en las municipalidades, ¿Dónde están los que han sido delincuentes, que cumplieron la condena y que ahora están trabajando? No tienen a ninguno, porque a lo primero te piden un papel de antecedente y no se puede.

Pero si me dijeron que me podía reinsertar, pues ustedes mismos, no, pero es que con nosotros no, pues usted vaya a otro lado.

Entonces nos pisamos en la cola por todos lados. Y la pelota se la pasan a la gendarmería, no, que la gendarmería, el gobierno reincidió y cometió otro delito y se la pasan a la gendarmería porque los planes de intervención son escasos y la culpa es de los profesores, la escuela, porque ustedes como docentes de la escuela, les dan esperanza a los jóvenes. Si la educación es una luz de esperanza.

Y al no hacerles seguimiento al salir, es triste, y tú te puedes quedar como profesional con esa angustia, pero vas a tener que vivir con eso. Por eso, mientras estés, tienes que hacerlo mejor.

Entrevistadora: Sí, totalmente.

Entrevistado: Mientras estés, tienes que hacerlo mejor y luego liberarte y dejarlo ir, y dejar que el sistema haga lo suyo. Y si el sistema no lo hace, bueno, la culpa ya no pasa por ti. Hay que pasarle la pelota a quien le corresponde.

Y si vuelve a la cárcel, le volvemos a enseñar nomás hasta que haya algún cambio. Yo creo que los profesores tienen la ventaja porque tienen una herramienta intrínseca. Tienen poder. Y lo que hagan con ese poder va a marcar la diferencia.

Es fácil deshumanizarse, normalizar todo, “este estudiante no llegó porque recibió 40 puñaladas” Ah bueno se murió, ah ya bueno, sigamos. Es súper violenta la cárcel.

Entrevistadora: Aquí aparece el concepto de prisionización, donde aparte de los reclusos los otros entes se encierran

Entrevistado: Trabajan, se juntan, tienen sus amigos y se casan entre ellos. Son la cárcel, es terrible, y no se dan cuenta.

Hay que salirse un poquito de este contexto para observarlo, mirarlo y decir que está la cagá, no, esto no es normal.

Entrevistadora: También quería preguntarte, enfocado en la docencia, me interesa tu opinión sobre ¿Cuál es la visión de gendarmería, creen que la escuela cumple dentro de este espacio? ¿Qué los profesores cumplen una labor que potencia a los estudiantes?

Entrevistado: Bueno, no sé si puedo hablar como gendarmería como tal, mi visión personal en que conozco la escuela de Puente Alto y su carrera, sin haber estado dentro, y reconozco su importancia dentro de la cárcel. Es uno de los mejores espacios que hay, y el rol que tienen ahí ustedes como profesores tiene que ver con la liberación de la educación en las personas.

En pregrado hablábamos de la teoría del click, cuando un profesor le entrega algo, o dice algo, de repente ese click le va a hacer sentido a una persona y lo va a tomar, por eso es importante.

A mí me encanta la pedagogía, también quería estudiar pedagogía en historia, ahí está mi corazón. Pero estudié Trabajo Social.

Y al ponerlo en un espacio de crisis constante como lo es la cárcel, el poder que tiene la educación y la forma en como lo entregan al estudiante le puede cambiar la vida.

Entrevistadora: Sobre lo mismo te quería preguntar algo, ¿Por qué crees que es importante que haya una docente en la cárcel que haya una docente enseñando a estudiantes que tengan problemas de alfabetización y no un gendarme?

Aunque ese gendarme tenga las mejores intenciones del mundo.

Entrevistado: Primero, sobre la formación, el que estudia pedagogía es profesional, y él estudiará y tendrá las habilidades para hacerlo de la mejor forma. Si yo como gendarme voy y lo hago, con todo el amor del mundo, pero si cometo un error voy y me lo friego para el resto de la vida. Entonces tiene que ver con la expertis.

Con la imagen del otro hacia mí, con la conciencia contrapuesta, para ser yo, el otro me tiene que reconocer como un yo si no, no existo. Al final, aunque yo vaya a enseñarme él siempre me va a estar mirando como gendarme. O lo va a hacer por obligación, y se desdibuja un poco. Al final cada uno en su canastito, cada uno en lo suyo.

De esta manera no los alejamos de la oportunidad real de aprender con alguien capacitado en su materia, y por supuesto en contexto carcelario para que logre entender con quién está trabajando. Tiene la obligación de hacerlo, y puede transformar el cuerpo y alma de las personas.

¿Cuántos gendarmes tienes en el aula y cuantos gendarmes tienes en la cárcel? Entonces ustedes son menos y logran más que nosotros siendo tantos.

Entrevistadora: Claro, sí entiendo.

Entrevistado: Y ese es el poder de la educación.

Entrevistadora: Sí, y bueno, la disposición también, porque es la que ellos tienen, los internos a recibir a las personas. No es lo mismo estar uniformado e intentar, como que por obligación van a tener que aceptarlo a diferencia de unos docentes.

Y quería preguntarte igual sobre temas educativos que, a nivel general, ¿Qué desafíos de la Gendarmería de Chile existe, por ejemplo, para llevar a cabo? Porque entendemos que existe un currículum EPJA, El currículum significa que se tiene que cumplir con ciertos requerimientos mínimos de educación para los estudiantes. Está hecho para los estudiantes, en este caso adultos, jóvenes y adultos. Se tienen que cumplir los mínimos objetivos.

Son muy poquitos, son pocos objetivos, pero se tienen que cumplir, ¿cierto? Es una ley al final, es la ley. Entonces, entendiéndose eso, que Gendarmería presta el espacio para

que exista la escuela ahí. ¿Qué desafíos tiene Gendarmería de Chile para lograr que se esté llevando a cabo este proceso, igual, en parte legal de educación en estos espacios? ¿Qué desafíos hay para que se logre, para que se lleve a cabo todo lo que significa educar en este espacio? Que no lo hacen ellos, pero ellos lo tienen que facilitar, lo tienen que lograr. Entonces, ¿qué desafíos tiene Gendarmería y cómo se enfrentan estos desafíos?

Entrevistado: Para que la escuela sea escuela, tienen que estar todas las partes. Tienen que estar el espacio, hablemos de una triada quizá, el espacio, un estudiante y un profesor. Para lograr esa triada dentro de un contexto carcelario cuesta mucho.

Entrevistadora: Ya, ¿por qué? Eso me interesa saber.

Entrevistado: Porque hay una rutina diaria que muchas veces del régimen interno y que tiene que ver con seguridad. Por ejemplo, que no dialoga con intervención, no dialoga con educación, no dialoga con laboral. Lo primero es la seguridad.

Entrevistadora: ¿Cómo ven la seguridad ahí ustedes? ¿Cómo se prioriza la seguridad? ¿En qué sentido? ¿A qué se refiere?

Entrevistado: Sí. Por ejemplo, digamos que nosotros como institución tenemos que hacer un registro de allanamiento en tal dependencia. ¿Y esto qué va a hacer? Que los estudiantes no vayan a la escuela cuando tengan que ir, porque primero tienen que pasar por el registro de allanamiento. Y ahí hay una interferencia. ¿Ese registro de allanamiento era urgente hacerlo en horario de escuela o se podía hacer después? ¿Preguntamos o no preguntamos? Y aquí yo voy al centro de lo que quiero explicar. Tiene que ver con el diálogo.

Nosotros como institución, creo yo, yo como gendarme voy por esta línea; estábamos todos en la cárcel, pero yo voy por esta línea como gendarme. Seguridad. La escuela va por esta línea, derecho para allá. Escuela. Intervención va por esta línea. Intervención, derecho. Y caminamos todos derechos así, hacia nuestro objetivo.

Pero ¿en qué momento dialogamos y nos sentamos a hacer este feedback? Por ejemplo, que estamos haciendo nosotros dos. A decirte, oye, mira, tú como docente, ¿Cómo yo te puedo ayudar desde mi función de seguridad a que tú hagas bien tu función? Oye, tú como docente,

de esta forma me puedes ayudar a mí en temas de seguridad. Para que nuestro producto final, que tiene que ver con un externo, con capacidad y habilidades, para insertarse en la sociedad, sea lo mejor posible.

No hay espacios de feedback. Simplemente hay, hacerse taco. Yo sé que lo escuchaste.

Putá, me hacen taco. Oiga, me faltan tantos estudiantes. Ah, te están bajando los profesores ya. Si no quiere ir a la escuela. ¿Cachai? Entonces, se demoran una hora en ir a buscar a un bandido. Cuando en esa ahora ya podría estar el bandido de ida y vuelta. Nosotros no lo entendemos ustedes, ustedes tampoco lo entienden a nosotros porque no existe el feedback. ¿Cuándo existe? Cuando vienen la meta.

Entrevistadora: ¿Qué meta?

Entrevistado: Cuando nos van a tocar el bolsillo. Y las metas, las PMG, las metas institucionales que hay que lograr. Tanto interno asistencial a la escuela, tanto interno en el terreno, tantos conocimientos realizados. Esas son metas y significan dinero. Ahí viene el trinar de dientes, empezamos con el castaño de muela porque no estamos logrando la meta. Pero durante el año no hay feedback, no hay comunicación.

Yo creo que si nos relacionáramos de mejor forma, si estos espacios, que son pocos, pero una vez al mes, no sé, juntémonos, conversemos. Vayan ustedes donde yo trabajo y entiendan cómo es mi función. Invíteme a conocer la suya, ¿sí? Y para que nos podamos entender y así vamos a funcionar mejor. No con solo recursos se arregla esto. Para pelear recursos cuesta mucho.

Pero dentro de lo poco que tenemos, podemos hacer mejoras. Y esas mejoras tienen que partir primero con una intención en el corazón, y abrirme en aceptar que hay un otro que hace un trabajo importante. Y no lo voy a mirar como que la profe me hace taco porque me manda el bandido a las 4 de la tarde y era a las 3 y media la cuenta.

No, pues yo, profesora, disculpe, mire. Era a las 3 y media y me lo manda a las 4. Mira, mira, era súper importante. Este estudiante avanzó en esto y en esto y yo le estoy dando la retroalimentación. Y ayer se quería ir de la escuela y ahora se quiere quedar.

Esas cosas son importantes. Pero solamente se van a lograr cuando hay feedback.

Y también tiene mucho que ver la sensibilidad, cómo están las cosas ahora. Ve cómo se conforman las mesas en el casino. Las mujeres con las mujeres, los funcionarios con los funcionarios, los profes con los profes, todos separados.

Y si nos saludamos, hola, nomás. Para no pasar esas barreras que permiten llevar esto en paz. Para que no se confundan las cosas.

Claro. Por ejemplo yo tenía la costumbre de sentarme con profesionales y de conversar. Porque me gustaba, decía yo, tener por lo menos una conversación inteligente al día.

Conozco hartito a la profesora Karen, que venía haciendo con las más antiguas. Que conozco yo. Entonces con ellas conversaba hartito.

Igual fue el problema. Al menos que se ande haciendo lindo con las profes. Entonces todo eso es muy de cárcel, muy de contexto cerrado.

Y por eso, esas cosas que... Una de las cosas más importantes dentro de la unidad penal. Y no lo digo yo, lo hizo un estudio. Son las relaciones interpersonales.

Y cómo se construyen esas relaciones interpersonales van a determinar las acciones, obviamente, de las personas que están ahí. Entonces si yo construyo desde el cahuín, desde el que piensan que porque te saludo ando detrás tuyo, o la otra sí porque te saludó, no, también se anda pelando con el funcionario. Toda esa forma de construir estas relaciones hacen que después no haya feedback.

Entrevistadora: Claro, no, totalmente.

Entrevistado: Mira, yo me pierdo todo tu conocimiento y tu experiencia y yo me guardo para siempre todo esto que te estoy diciendo ahora. O que te dije en tus preguntas. Mira qué material más enriquecedor se hubiera perdido.

Entrevistadora: Sí, no, sí se entiende.

Entrevistado: Entonces eso yo creo que hay que cambiar. Y no tiene que ver con recursos económicos, tiene que ver con que dialoguemos.

Entrevistadora: Igual te quería preguntar en tu opinión en tema del sistema carcelario, ¿Qué cosas quizás de las dinámicas carcelarias se deberían mejorar o cambiar o agregar algo para que el sistema educativo dentro de la cárcel funcione mejor? Además de los feedbacks.

Entrevistado: Bueno, he hablado un poco de esto, del tema de que no hay feedback, ¿cierto? De cómo se construye esta dinámica interna de la seguridad, cada uno por su carril, cada área, haya técnica, escuela, cada uno por su carril, pero además también tiene que ver con la segmentación. Y mira que siempre hablamos de sobrepoblación, pero también hay una mala segmentación de la población penal.

Entrevistadora: ¿Por qué?

Entrevistado: Porque la segmentación se basa solamente en criterios de seguridad, pero no en criterios, yo agregaría un criterio que tiene que ver con lo que el interno quiere hacia adelante. Si yo lo catalogo siempre por malo y lo segmento como malo, siempre va a ser malo. Pero si yo, ahora lo tomo como alguien que quiere ir a la escuela y lo pongo con los que realmente quieren ir a la escuela, por ejemplo, ya no va a ser malo, va a ser de los malos, este era malo, pero ahora quiere ir a la escuela. Y voy a cambiar el concepto en él.

Entonces yo creo que eso tiene que ver con la segmentación, pero a ellos se les segmenta por lo que son antes de llegar a la cárcel.

Entrevistadora: No por lo que quizás han ido trabajando.

Entrevistado: Cierto, pero cuando van trabajando yo tengo que segmentarlos de otra forma. Ya. Y eso no se está haciendo. Claro, por problemas de espacio, por temas de seguridad, también por temas porque no dialogamos, porque el mozo de ustedes puede haber sido el más maldito, pero les lleva a la escuela así, pero parejita. Y aporta en la educación, y aporta con los funcionarios y dice, oiga jefe, estos tipos tienen problemas y ojo con este, y trabaja para la institución finalmente.

Entrevistadora: Sí.

Entrevistado: Tuvimos un caso muy bueno, que era el Cisarro, lo tuvimos preso cuando era juvenil, había una sección juvenil antes, y a él le dejamos de decir Cisarro.

Entrevistadora: Un tema de palabras, de lenguaje.

Entrevistado: De hecho, de hacer un cambio en el lenguaje con él, cambió algo en él. Lo liberó de una carga. Funcionó de mejor manera, y se logró, que por lo menos se adaptara al régimen interno que tenía que ver con ir a la escuela, levantarse, pasar la cuenta, irse haciendo parte de un grupo de pertenencia, etc. Y que fuera a los programas de intervención y muchas cosas más. Se lograron las cosas solamente cuando yo cambié el lenguaje, y dejé de marcarlo como el Cisarro.

Esas pequeñeces son las que van a marcar siempre la diferencia.

Entrevistadora: Y nuevamente, no son recursos.

Entrevistado: No, no. No, pero, por ejemplo, tú tienes toda la energía, toda la disposición. Es un mundo nuevo. Ya cuando llevai 20 años, créeme que no son las mismas energías.

Entrevistadora: No, sí, pues totalmente.

Entrevistado: Disposiciones, te vais enfermando. Sí. No es menor. Pero por eso es importante la capacitación ahí.

Entrevistadora: Y estar constantemente capacitándose. El tema es como la crítica constante es como, pero ¿Dónde más me capacito, por ejemplo?

Entrevistado: Claro, y ahí está tu investigación.

Entrevistadora: Sí, exactamente.

Entrevistado: Porque Gendarmería de Chile siempre opera detrás de la cortina. Y así me imagino yo la institución. En la sociedad tenemos un problema que es, por ejemplo, un psicópata asesino en serie. Es un problema para la sociedad, por supuesto que es un problema.

¿Cuál es la solución del Estado? Pillarlo, encarcelarlo y encerrarlo 20 años. ¿Se desapareció para el problema de la sociedad? O sea, ¿desapareció el problema para la sociedad? Por supuesto que sí. ¿Se solucionó? No. Porque lo escondimos detrás de la cortina. De ahí surge la pregunta. La cárcel es una cortina.

Hay un doble discurso. Hay un discurso, manoseo político de la institución, del sistema carcelario. No tenemos problemas que la inseguridad y sale Boric hablando, no sé, o la TOA o el ministro, que sea, es que hay que meterlo a todos los presos y se acabó la puerta giratoria.

Sí, pero ¿y cuando están en la cárcel qué hacemos? Entonces, ¿Qué es? Vigilar o castigar. Es de 100 años el concepto, pero ¿Qué hacemos? ¿Vigilamos o castigamos?

Entrevistadora: Igual yo quería preguntarte ¿Cuál es el perfil del docente que debería estar en este espacio? ¿Cómo debería ser la docente o el docente que viene a hacer clase en este espacio?

Entrevistado: Yo creo que tiene que tener un sentido ético y humano muy grande, muy desarrollado. Creer mucho, mucho, mucho en sí mismo, en su vocación, en lo que es la educación como una herramienta importante para las personas, como algo importante que tiene que entregar. Quizás no verse como el salvador, pero sí como alguien que quiere hacer su parte. Porque son muchas personas que tienen que intervenir con este delincuente, por ejemplo, para que realmente logremos algo positivo. Pero sí, el profesor tiene que ser consciente de que es parte fundamental, y que tiene que ir a hacer su parte, lo que le corresponde hacer. ¿Por qué? Porque estos son niños que no educaron ustedes antes.

Son los que se les fueron a ustedes del sistema educativo cuando eran niños. Entonces también hay un poquito de responsabilidad por ahí. Hay que hacerse cargo.

Hay que hacerse cargo porque la escuela ya falló. La escuela como institución, ¿Cierto? Cuando ellos eran niños y querían aprender, ya falló la escuela, en alguna forma. No se dio cuenta que a lo mejor ese niño que era muy callado, que le hacían bullying, le faltaba algo y terminó siendo delincuente. Podrían haber hecho algo más, quizás, ahí. Entonces esto es la segunda oportunidad que tienen realmente para conocer la escuela.

Entonces el profesor que llega ahí, creo yo, que tiene que realmente sentir compromiso con su profesión. No tiene que ver con que sea bueno o mal profesor. Enseñando desde la ciencia pedagógica.

Entrevistadora: Desde la disciplina, claro.

Entrevistado: Desde la disciplina. Tiene que ver con el sentido humano desarrollado, pero de manera gigante. Y estar muy firmes en esto. Porque si no, el sistema se lo va a comer. La cárcel se come rapidito a los que son débiles. Entonces tenemos profesores, funcionarios, profesionales que trafican, que mezclan emociones, sentimientos, y se van equivocando y van tomando malas decisiones. Y eso no aporta realmente a su rol como educador. Por eso tiene que ser una persona que tenga su sentido ético y moral muy desarrollado, ame mucho su disciplina y crea en que él tiene algo para entregar todavía a estas personas que antes no se les entregó.

Entrevistadora: Entiendo.

Entrevistado: Y por supuesto que tiene que tener otras habilidades. En el sentido práctico de cómo enseñarle a un adulto.

Cómo enseñarle a un adulto en condición, en contexto de encierro. Donde tú con profesores estás diciendo, chicos, el genocidio de América realmente fue un genocidio de indígenas. Y algún pensamiento crítico, cierto, reflexivo, y lo invita a pensar y a repensar, y luego se va a la celda. Entonces lo tenía en un contexto súper liberador, ¿cierto? Y después lo manda y sale de ahí y está en un contexto súper castigador. Entonces tienen que ser, ustedes como grupo son, son importantes, son lo mejor que hay, de las cosas mejores cosas que hay en la cárcel lo son pero tienen que estar muy preparados. En el amplio sentido profesional, pero bueno, sobre todo humanitario.

Entrevistadora: Entiendo.

Entrevistado: Además, más que nada, la escuela penal existe porque la ley lo obliga a la corporación de educación a tener una escuela penal. ¿Entendéis? Es obligación. Y obviamente sus mejores elementos, sus mejores recursos, no van a estar puestos en la cárcel.

¿Entendéis? Ahora hay un incentivo económico, el que lo obligó por estar ahí, claro, por ahí alguien podía postular. Pero nadie... Es muy difícil que alguien diga, ah, yo voy a ser profesor, este es de básica. No, yo voy a ir a la media. No, yo voy a ir a la cárcel. No, muy poca. Yo creo que tú vas a levantar la mano nomás. Nadie más. Pero es por desconocimiento.

Entrevistadora: Sí, igual a ese punto siempre con esto mismo de la tesis, porque al final es una manera de sistematizar las cosas, de dejar una huella. Es como decir, rompamos esta barrera tan hermética que hay con la cárcel.

Entrevistado: Abramos la puertita.

Entrevistadora: Igual que te quería preguntar, o sea, claramente tú me señalas que tiene una formación profesional y todo, pero yo quería saber si a nivel de gendarmería, a ti te han formado de alguna manera, además de la escuela, que me dijiste que igual fue poquito, en temas, por ejemplo, relacionado a inserción social para la cárcel.

Como si has tenido alguna capacitación extra, algún curso.

Entrevistado: Mira, ahí en la gendarmería de Chile no hay algo que se llame formación cognitiva.

En Gendarmería no hay algo tal como formación continua, entonces eso es una crítica, hay algo que le falta a Gendarmería, que a cierto grado y a cierto año de servicio tú deberías adquirir ciertos tipos de conocimientos para que las funciones que se te asignen sean acorde a tu grado, años de servicio y el conocimiento que se te entregó, pero eso no está. Los cursos que llegan a Gendarmería son cursos porque estamos a fin de año y hay que cumplir las metas y vamos a hacer una charla de suicidio, vamos a hacer una charla de Derechos Humanos, vamos a hacer un curso de, no sé, puras tonteras finalmente.

Entrevistadora: ¿Pero tú crees que estos cursos sirven o en verdad son tonterías?

Entrevistado: No, no sirven. Mira, todo tipo de conocimiento es válido y si uno lo quiere tomar como herramienta puede leer un artículo y te sirve, pero que el objetivo de ese curso que imparte Gendarmería realmente sea que sirva, eso no. Si sirve, es porque uno como funcionario lo quiere tomar y lo va a aplicar, pero eso es algo personal, pero que realmente

el curso esté diseñado, que realmente te entregue un conocimiento, desarrolle un tipo de conocimiento o habilidades en ti, de tal manera que tú sí lo puedas desarrollar sí o sí, quiera o no quiera porque el curso si lo aprobaste porque tú sabes hacer eso, no.

Entrevistadora: Además tengamos el antecedente previo de que me señalas que tampoco en la escuela se desarrolla un pensamiento crítico, entonces me imagino que tampoco quizás los cursos tienen ese enfoque.

Entrevistado: Yo creo que, yo te hablo de mi escuela, yo te hablo de mi escuela hace 18 años atrás, yo sé que ha cambiado, yo creo que por ahí podría ir a tomar algún funcionario más nuevo y quizás a lo mejor el tipo hablador, que yo no sé, a lo mejor tiene más desamor por la escuela que yo, pero yo te estoy hablando de mi escuela, que se entienda que desde mi escuela 18 años atrás ese tipo de formación teníamos. Yo entiendo que ahora por lo menos tienen que estar 8 meses sí o sí en la escuela, y los oficiales 2 años, pero yo he visto los papers con los que estudian y créeme que son 2 hojas de oficio con 4 papers así, y memoriza, no hay pensamiento reflexivo crítico. Yo creo que todavía no están ahí, han mejorado quizás, no lo sé, pero que estén ahí en el nivel reflexivo crítico no, no, para nada.

Una vez me invitaron a una charla de qué podíamos integrar en la escuela, porque están con toda esta propuesta de que los funcionarios de la planta de sus oficiales sean 2 años y los oficiales sean 4 años, y cuál sería el conocimiento habilidades y destrezas que deberían desarrollar o implementarse en la escuela.

No, yo les di unas tantas, o sea, de ideas y yo dije, pero esto cómo no lo tienen, yo quería decir que no tenían la escoba, el jefe de currículum no tenía idea, o yo creo que tenía mucha idea, pero realmente no lo dejaban tampoco hacer.

Y a eso, a lo que iba tu pregunta, si existe una formación contigo, algún tipo de curso que me... No, todos los cursos son para apagar incendios, para complementar las planillas, para que la firma, y lleguen los recursos nuevamente y se acabó.

Entrevistadora: Ya, entiendo.

Entrevistado: Yo vengo pidiendo hace como 2 años un curso de Excel, porque necesito saber Excel porque yo estoy a cargo, mi función dentro de la Gendarmería, para que tú sepas qué es lo que hago yo, para tu entrevista. Yo soy cabo primero, tengo 18 años de servicio, estoy a cargo del área de rebaja de condenas y de libertad condicional.

Eso qué quiere decir, cuando los externos llegan a su proceso a fin de año, postulan libertad condicional y yo tengo que ir a la Corte a presentar a los bandidos.

Está el ministro ahí, dicen ya vamos a hablar de Juan Pérez, y Gendarmería dice oiga, no, mire, Juan Pérez, la verdad sí va a la escuela, se porta bien, tiene estabilidad y trabaja en tal lado y ha cumplido tanta condena, etcétera, porque yo soy estadístico. Pero la Corte, tengo a cargo la libertad condicional y la rebaja de condenas también. Eso también tengo que presentarlo con los ministros, con un PowerPoint, ya mire, el ministro este, el bandido, tanto, tanto.

Esa es como mi función administrativa. Operativamente yo soy del grupo CARP, del grupo de acción y reacción primaria, que son los grupos que se activan para eventos críticos. Motín, riñas, algún procedimiento de seguridad complejo, nosotros somos los primeros en llegar. Antes que lleguen los motín y todo, porque todo eso está en el Santiago. Se demoran 30, 40 minutos en llegar a la unidad penal si pasa algo. Pero si pasa algo, los primeros que llegamos somos nosotros.

Entonces esa es como mi función administrativa y mi función operativa, por decirlo. Dentro de estas funciones sí me faltan herramientas, como el curso Excel que te digo yo, que me encantaría tenerlo. Manejo una planilla como de 40.000 datos y tengo que preguntarle a Google cómo hacer la fórmula. Sí, me enredo con el Excel por ahí y ahí estamos.

Entrevistadora: Johan, yo te quería preguntar, como a nivel nacional, ¿Qué crees o qué propuesta crees tú que debería hacerse, aplicarse alguna ley o algo para, por ejemplo, bajar la tasa de reinserción delictiva? De, por ejemplo, que las personas hayan pasado por la cárcel, salen y vuelvan a cometer un delito y vuelven adentro. ¿Qué habría que hacer a nivel nacional para bajar esas tasas?

Entrevistado: Creo que hay dos cosas, hay dos cosas importantes y las voy a decir de manera muy general, porque quizás ya hemos hablado un poco de esto. Uno, que la reincidencia sea ampliamente penada. O sea, si tú ya fuiste parte del sistema, te voy a dar esta oportunidad, pero si vuelves, ya no hay más. Ahora a partir de los 10 años, no de los 3 años, ni de los 5 de nuevo, no. Y si el delito es más grave, más te voy a condenar. Pero solamente por reincidir, va a ir a partir de los 10 años. A eso hay que sumarle, y eso tiene que ver con castigo. Y yo creo que sí, no es lo óptimo, pero sí debería haber, porque eso también reconstruye paz social, en el sentido de que la sociedad en sí misma, la sociedad civil, los civiles, los vecinos, tú, tu familia, se tienen que sentir protegidos, y que la cárcel realmente es una institución que sirve para aportar para la reinserción, pero el tipo que no quiere, se le va a castigar duramente, porque también hay que proteger a los que somos buenos. También tenemos que proteger a los niños, a los adolescentes, a los estudiantes, a los trabajadores, y la herramienta para protegerlos del Estado y la cárcel. Entonces sí hay que poner mano dura para aquellos que no quieren esto.

Luego de eso, aquellos que son primerizos, démosle realmente la oportunidad, que no sea esta inserción laboral a medias, con cursos que el mercado no va a absorber y en mano de obra barata. Realmente hagámosle un seguimiento. ¿Usted está escolarizado? Sí, ya. Usted se representa en la Corporación de Educación, porque ahí hay un departamento especial para personas que vienen saliendo de la cárcel.

Y ese departamento lo va a insertar en una escuela, y le va a dar una beca para los pasajes, y le va a pasar una tarjeta para alimentación, como se hace con cualquier estudiante. Entonces yo creo que por ahí va también el tema del seguimiento. ¿Usted pega cerámica y piso flotante? Eso lo dio en la cárcel, ya.

Usted se me va inmediatamente a la UMIL. Porque ahí en la UMIL, en la Oficina de Movilidad y Empleo, en la inserción laboral de la municipalidad, hay un departamento especial para aquellos que vienen saliendo de la cárcel, y resulta que la municipalidad los contrata, y los pone a poner cerámica, o los profesionales más, o esto y esto otro. Y realmente no es que salen de la cárcel y quedan solos. Yo creo que eso falta.

Esas dos cosas a grandes rasgos. Podría desarrollar latamente cada una de esas dos cosas que te dije, pero yo creo que hasta ahí está bien.

Entrevistadora: Sí, entiendo súper bien. Y por lo mismo te quería preguntar, ¿Qué opinas de esta frase tan polémica, que es como construyamos más escuelas y menos cárceles? ¿Qué opinas al respecto de esto?

Entrevistado: Por supuesto que estoy muy de acuerdo. Estoy muy de acuerdo, pero porque eso es previo a. Eso sería poner los recursos antes de que el tipo llegue a la cárcel. Que se conecte con esto que hablamos antes. Porque la educación los va a liberar todo el rato. La educación es lo que nos va quedando como sociedad. La herramienta por excelencia, la escuela como institución, es la herramienta por excelencia que tenemos para educar de buena forma, para crear jóvenes, ciudadanos, que sean un aporte a la sociedad.

Porque las demás instituciones están todas desgastadas. Partiendo por la familia como institución núcleo, que son bases de la familia, están muy desgastadas. Muy manoseadas de dibujar y están a cargo de que los cabros chicos sobrevivan. Sobrevivan, que tiene que ver con darle el alimento, la vivienda y la comida. Pero formarlos como personas, no. Entonces la única que nos va quedando es la escuela como institución de educación.

Sistemas educativos tenemos muchos. La calle es un sistema educativo. Los libros son un sistema educativo, el reggaetón es un medio de educación, o de traspaso de información por lo menos. Las redes sociales son un medio de educación, de aprendizaje para los niños. Pero por excelencia la única buena que nos va quedando, y donde hay que poner las fichas es la escuela. Es la que nos puede salvar. Los profesores tienen, lamentablemente, les llegó la pelota y eso es lo que va quedando. Entonces sí construyamos escuelas, paguémosle buenos sueldos a los profesores.

Porque tú no puedes operar, imagínate un cirujano operando un corazón, preocupado por cómo va a pagar el agua y la luz. ¿Podría operar un corazón un cirujano así? No. ¿Y cómo un profesor va a operar en el corazón de un estudiante si está preocupado de cómo pagar el agua y la luz o preocupado cómo educar a su propio hijo?

Si construyamos buenas escuelas, sí. También construyamos buenos profesores, les damos lo que necesitan, porque ellos son los que nos pueden salvar. Y no lo digo porque tú seas profesora, no, eso es lo que yo siento, siempre te digo.

Siempre he creído en el rol del profesor.

Entrevistadora: Entiendo. Igual como para finalizar, quizás, en nuestra entrevista quería preguntarte, en vista de que igual llevan varios años de funcionario en gendarmería y es, en especial porque lo ves de una manera más crítica creo yo, ¿Cuáles son las mayores debilidades y fortalezas que tiene la institución?

Entrevistado: No, no quiero hacer un foda aquí, pero... No, no estamos pa' foda, pero yo creo que la fortaleza de la institución es su personal. Las instituciones son las personas, los demás son muros. Pero las instituciones se construyen con personas. Y somos una institución, creo yo, no un servicio público, somos una institución.

Las instituciones son bases, el servicio público se crea, se cierra, se abre, se transforma, lo que sea. Una institución es pilar, dentro de la sociedad, dentro de un Estado que quiere construir una sociedad mejor. Gendarmería es pilar, así como la escuela es pilar.

Somos instituciones hermanas, que operamos en distintas etapas de la vida de las personas, pero sí son instituciones hermanas. Entonces, su gran fortaleza es su capital humano, y eso es lo que los mantiene en pie, porque recursos económicos no hay mucho. Lo demás se hace todo con el puro corazón.

Sí, fortaleza, tenemos un gran sentido de pertenencia, aunque nos digan que no somos institución, que somos un servicio público, aunque no nos llegue cargo fiscal, aunque no tengamos, tenemos que hacerlo el trabajo con las manos peladas. Si un recurso, igual lo sacamos adelante. No se nos están quemando las cárceles, no se nos fuga el interno todos los días, se mantiene el control, entre comillas, sino ustedes no podrían hacer clases.

Y todo eso se logra gracias al capital humano, que va todos los días a hacer este trabajo con muy pocos recursos. Por eso yo rescato al personal, quizás hay más, sin duda hay más, pero

la que yo voy a rescatar siempre va a ser su capital humano. Sus debilidades, que estamos manoseados políticamente.

Entrevistadora: ¿En qué sentido?

Entrevistado: Bueno, como te explicaba adelante, hay un doble discurso respecto de la cárcel. Primero, ya no hay que reinsertar, no hay que pagarle paro, y los derechos humanos, y estos funcionarios que se vayan preso porque le pegó al interno y todo esto, y ustedes están para reinsertar, ¿Pero le dieron plata a los profesionales, le dieron plata a los funcionarios para que se capacitaran realmente? Todo va a ser solamente con la palabra, con sus preguntas de inserción o reinserción social. Pregúntale a cada funcionario y nueve de diez te van a decir cosas que se alejan bastante de lo que deberíamos decir los funcionarios, siendo que somos los principales que están involucrados en una cárcel. Y eso quiere decir que no hay espacio para la reflexión, no hay espacio para la crítica, y no hay espacio para la capacitación de los funcionarios de buena forma. Y eso, que nos digan ya, ustedes están a cargo de la reinserción, pero que no nos den recursos, hay un manoseo político.

Y aparte después no utilizan... No, es que ahora la cárcel es para castigar porque ahora ya que se vayan todos presos, entonces nos pasan el caso a nosotros.

Entonces ese manoseo político que se note, que es político por todos lados, pero esta vez hay que sacarla día a día. Esta es una batalla diaria. No es salvo... La meta de hoy día es que no se queme la cárcel, que no salgan muertos y poder volver a tu casa sano y salvo.

Y cada vez está costando un poco más. Y es una brusa diaria y se hace gracia, al capital humano. Entiendo.

Entrevistadora: Johan, igual a mí me gustaría preguntarte algo. Bueno, no se lo he preguntado al resto de la entrevista, la verdad. Pero me surge preguntárselo y es, yo como docente obviamente veo un lado, yo creo que veo el lado más bonito de la cárcel, que es la escuela.

Que es por los pasillos que paso para llegar a ella. Pero respecto, por ejemplo, a la violencia. Yo creo que como docente igual me tocó escuchar mucha violencia, pero no verla.

Entonces, quizás me gustaría preguntarte cómo la violencia, obviamente, el castigo que ocurre en este espacio, ¿tú crees que es totalmente necesario o no sé, tú estás consciente de si entre tus propios colegas quizá hay algún exceso? ¿Qué opinas al respecto? En verdad.

Entrevistado: Yo creo que la... Lo voy a decir de manera general. Yo creo que la cárcel en sí misma es una sociedad pequeña inserta dentro de una sociedad. Y dentro de la cárcel, como estamos detrás de esta cortina que yo te decía antes, nosotros operamos detrás de la cortina.

Operamos, trabajamos con todos los problemas sociales, cuando dejan de ser problemas para la sociedad son problemas para nosotros durante 5, 10, 15 y 20 años. ¿Ya? Y trabajamos con las personas donde todas las demás instituciones fallaron. Sename, la escuela, salud, la municipalidad, los sistemas de protección de infancia, todos ellos fallaron para que ese niño, cuando era niño se convierta en un adulto delincuente que no tenemos nosotros aquí.

Altamente violentos. Y a eso súmalo los extranjeros. Yo no soy anti extranjero, ni xenófobo, nada. No es nada. Yo creo que las fronteras son para los países, los demás somos todos ciudadanos del mundo. Esa es mi postura.

Entonces todos somos hermanos hasta que haces algo malo y hay que castigarlo y meterlo ahí. Todo eso ha hecho que la cárcel cada vez esté más violenta. ¿Ya? Nosotros trabajamos con la violencia que nadie más quiso ver y que era un problema para los demás ahora queda con nosotros.

Ahora, la cárcel al ser una sociedad, una mini sociedad en sí mismo, tiene sus propias leyes, tiene sus propias reglas, tiene sus propias formas de funcionar. La cárcel es una sociedad en sí misma, tiene la plaza pública que vendría siendo el patio de la cárcel, tiene su escuela, tiene su hospital, ¿cierto? Tiene su policía que custodia. Si tú lo ves, es una sociedad en sí misma.

Entrevistadora: Sí, totalmente.

Entrevistado: Esto se llama... La cárcel es una institución total y en tu investigación te va a tomar con ese concepto. Es... **La cárcel es y se reproduce en sí misma.**

La cárcel es una institución total genera sus propios códigos y sus propias reglas para vivir y esos códigos y esas reglas están permeadas culturalmente por la subcultura carcelaria que es de los internos y por lo legal que es lo que nosotros introducimos como agentes del Estado. Pero ambos tenemos que encontrar un diálogo porque yo como Estado no puedo eliminarlo a ellos y a nosotros no pueden eliminarlos con su subcultura. ¿En qué momento nos encontramos? En los pactos.

Entonces se aceptan ciertas cosas. Se aceptan que pasen ciertas cosas, para que la cárcel se mantenga en paz. Por ejemplo, hace muchos años un suboficial en otra unidad penal de otro país, un suboficial me dijo déjalos que peleen.

No aquí en Chile, fue en otro país, digamos ya. Pero fue en una cárcel muy parecida y me dijo ¿sabes qué? no, hay que dejarnos que pelear los dos. Pero si ellos dos no pelean, después van a pelear 100 por el lado.

Y va a ser una masacre. Entonces, eso que están haciendo ellos, pelear vivo con el otro vivo, y el que cae perdió, eso los va a descomprimir, va a descomprimir esto que hay aquí. Y no va a morir nadie.

Claro, quedó uno herido, el que cayó herido no se murió, pero se solucionó el problema y nadie más murió. ¿Vale?

Entrevistadora: Sí, sí, entiendo.

Entrevistado: Y eso es legal, no es legal. En ese país y en esa unidad penal, no era legal hacer eso para los ojos de la sociedad. Pero va la ley de ellos, culturalmente, de su subcultura, era legal y era lo mejor que podía pasar para que nadie más muriera. Todo texto fuera de contexto, es un pretexto. Cada cosa hay que entenderla desde donde es. Por eso hay que abrir

muy bien los ojos, hay que despojarse quizás de ciertos prejuicios para entender lo que es una cárcel. ¿Ya? La violencia está presente, sí está presente, en todas las direcciones.

Entre interno, entre funcionario, funcionario contra interno, interno contra funcionario, funcionario contra profesional, profesional contra funcionario, en todas las direcciones. En cada tipo de relación interpersonal que tú puedas dibujar dentro de la unidad penal está presente la violencia en sus diferentes versiones. La que más sale a flote y la que más se ve es la violencia física, de cuando los internos pelean, o el funcionario que se excedió y fue denunciado por exceso de... por haberle puesto un palo a un interno, por ejemplo.

¿Ya? Pero hay otros tipos de violencia. Tenemos la violencia institucional. ¿Qué pasa con la violencia que ejerce la institución hacia los funcionarios?

Yo te digo, yo este año recién ahora, hace poco, hace uno o dos años atrás, los funcionarios tienen derecho a tener un fin de semana libre. El trabajo por turno, nocturno y rotativo está ampliamente catalogado como un gestor de estrés importante dentro de las personas y siempre ha trabajado así. Yo en la Guardia Armada trabajé 27 días acuartelado por uno libre. 27 días acuartelado significa que tú entraste un día y saliste 27 días después.

Y ni siquiera que trabajaba 8 horas y después te ibas a dormir después de 8 horas. No. Tú dormías por turno. Dormir por turno significa que tú duermes 3 o 4 horas diarias durante 27 días. Esa violencia aquí es

Entrevistadora: No, y psicológicamente eso afecta totalmente. Distorsiona todo, yo creo.

Entrevistado: ¿Y cómo yo en esas condiciones después voy a dialogar con un interno? Señor interno, por favor le ponga su actitud de agredido a su otro compañero. ¿Le voy a decir eso? ¿O voy a pescar un palo y me voy a descargar contra ese interno? Ya, entonces ahí también hay violencia, ¿viste? ¿La violencia está presente? Sí, está presente.

¿Queremos evitarla? La queremos evitar. Que no se maten, que no se maten. Yo he corrido al hospital con internos en los brazos para salvarle la vida.

Se me han muerto un par de internos en los brazos, otro en el trayecto. He tenido que correr también para salvar a los colegas para que no los maten. Y también he perjudicado mi propia vida cuando me han querido apuñalar, golpear, lo que sea.

Hay violencia, ¿no? ¿Cómo la manejamos? ¿No la podemos eliminar? ¿Cómo la gestionamos? De la mejor forma posible.

Entrevistadora: Hay que gestionarla, no se elimina. Claro. Solo se transforma.

Entrevistado: Sí. Esto con tal de la violencia, si tú me preguntas qué te parece, me parece pésimo. Obvio. Pero ¿Qué puedo hacer yo personalmente para eliminarla? Bueno, se pueden hacer ciertas cosas desde mi microespacio. Hablar con el interno, hablar con el funcionario, hacer estos feedbacks.

Entrevistadora: Johan, te notas que tú eres bastante crítico, que piensas hartos... ¿Qué piensas? Se evidencia eso. Entonces, en ese sentido, en la manera en que tú eres, cuando tú trabajas ¿Te disocias un poco de todos estos pensamientos? ¿De lo que tú piensas realmente? ¿O igual te vas cuestionando cosas? ¿Cómo?

Entrevistado: Sí, bueno. Por lo general lo mantengo. Pero siempre hay límites.

Y hay momentos que te mandan a la cresta. Personalmente sí, ya no querís nada ni con los colegas. Uno porque no sé, vos veis que están todos allá leseando, gritando, viendo partidos de fútbol, y tú estás de le pega y no te da abasto.

No te da abasto para toda la pega que tenís y el otro está con las manos en el bolsillo, viendo fútbol, poniéndose en pelotas, y entonces ahí ya empieza la rabia. Obviamente, si yo soy humano. Y en esa misma rabia, estoy tan lleno de trabajo que después voy por el pasillo y viene un interno y me habla, no, sale pa allá.

Pero lamentablemente yo no te lo puedo negar. ¿Para qué me voy a hacer? Ahora, llegar al extremo de la violencia e ir a pegarle un palo en el interno y todo eso, no, yo ya no lo hago. No lo hago porque, no porque no me den ganas, sino porque tengo miedo al castigo, yo no

quiero irme preso. O que me denuncien por una agresión que no correspondía. Yo si voy a actuar y voy a ir a un procedimiento yo voy a actuar dentro de la ley. Dentro de lo que se me formó, como formación del curso anti-motines, como presente del grupo de reacción yo, así yo voy a actuar dentro de la ley. ¿Pero por qué? Porque cuido mi trabajo, estoy a puertas de jubilar, entre comillas, ¿cierto? Entonces lo estoy cuidando.

Entrevistadora: ¿Tú crees que está bien lo que se hace por ejemplo de denunciar al funcionario como en caso de violencia; estoy un poco en desconocimiento ¿Cómo funciona eso? ¿Cómo, ¿Qué opinan al respecto? ¿Cómo funciona? Porque tú me dices, yo no lo hago por igual, por miedo al castigo, pero ¿Cuál es el castigo? ¿Qué pasa? ¿Qué sucede? ¿En qué contexto?

Entrevistado: Sí, bueno, es que si tú eres denunciado por agredir a un externo, y no se comprueba que estén bien utilizadas las fuerzas ¿cierto? Porque yo soy yo como un funcionario de la Secretaría de Medida Uniformado yo soy Estado, yo represento al Estado. Con mi uniforme yo me he visto, cuando me he visto de verde, me he visto de Estado y yo al ser Estado yo tengo el monopolio de la fuerza el Estado tiene el monopolio de la fuerza y puedo usarla dentro de los parámetros que el reglamento a mí me lo indica por eso el uso debido o indebido de la fuerza está determinado por un reglamento ¿ya? Entonces si yo salgo, uso la fuerza fuera de este reglamento voy a ser sancionado, esa sanción es una destitución inmediata o sea, perdiste pega, perdiste trabajo, perdiste plata, perdiste los años de servicio, perdiste todo.

Entonces por eso tú te limitas ahora obviamente a veces todos somos humanos y pueden haber excesos de ambos lados, también hay funcionarios que son agredidos por internos y los internos no les salen ni por curados nada ¿Qué hago? ¿Qué pasa?

Entrevistadora: Por ejemplo, ¿se habla de derechos humanos? ¿Qué pasa con los derechos humanos del funcionario?

Entrevistado: Yo me río ahí un poco porque habla bastante del desconocimiento del funcionario el Estado viola derechos humanos los derechos humanos somos el Estado, el

Estado viola derechos humanos pero igual quizás se entiende como que el mismo Estado no está hablando por su propia protección se entiende pero lo podríamos decir de otra forma y sería más creíble y sería una demanda más válida porque la gente que sabe lo que se refiere al final dice ya, está hablando mal, y eso nos mata.

Entrevistadora: Entiendo, muchas gracias por aportar en esta entrevista.

Entrevista n°8

Entrevistado: Nombre clave (G4)

Descripción: Este sujeto es relevante para la investigación ya que pertenece a la institución de Gendarmería de Chile, con varios años de servicio.

Fecha: 5 de diciembre del 2024

Entrevistadora: Ya, mire, de partida me gustaría preguntarle si usted aprueba que yo grabe esta conversación para después poder transcribirla.

Entrevistada: Sí, por supuesto.

Entrevistadora: Súper, ya. En ese sentido me gustaría partir preguntándole cuántos años tiene usted y cuántos años estudió en la Escuela de Gendarmería y hace cuánto fue eso.

Entrevistada: Ya, yo actualmente tengo 48 años. Estudié desde el año 98 hasta septiembre del 99 y salí de la Escuela de Gendarmería en ese tiempo ubicada en Avenida Matta con Artemio Gutiérrez eso ya hace 26 años.

Entrevistadora: Ya, súper. Y en ese sentido, usted desde que egresó de la Escuela de Gendarmería ¿ha trabajado siempre para Gendarmería de Chile?

Entrevistada: Exactamente. Yo cuando salí de la Escuela de Gendarmería me fui a estudiar al... o sea, perdón, me fui a trabajar al Centro Penitenciario Femenino, que en ese entonces aquí en Santiago solo uno, el Centro Penitenciario Femenino de Santiago, que queda en... (¿??) Actualmente es un centro femenino, pero solo para personas o mujeres condenadas.

Entrevistadora: Ya, súper. Me gustaría ya partir preguntándole sobre lo que quizás usted aprendió en la Escuela de Gendarmería y quería preguntarle ¿qué principios valóricos de la Escuela de Gendarmería? Usted como ya una mujer que lleva tantos años en la institución igual, yo creo que igual usted los debe tener bien claros ¿Qué principios le gustaría o usted cree que sería indicado aplicar para la inserción social en un aula en contexto de encierro? Entendiéndose que, bueno, la cárcel también tiene colegios y ¿qué valores en este caso que quizás usted aprendió en la Escuela de Gendarmería sería correcto aplicar en estas aulas para ir encaminando la inserción social?

Entrevistada: A ver, bueno, de partida, cuando yo me integré a la cárcel de mujeres de San Joaquín, me encontré que las mujeres detenidas tenían muchas carencias y también habían ido con el tiempo transcurriendo, habían pasado por muchos abusos de la sociedad en general hacia ellas, por eso ellas vulneraron el buen convivir en la sociedad, fuera de antes de ser condenadas o estar privada de libertad. En este contexto evidentemente hay muchas cosas que uno como funcionaria en este sentido puede hacer por ellas obviamente cuando ellas quieren ser ayudadas. En el contexto, una de las cosas y los valores más importantes que a uno le enseñan en la Escuela de Gendarmería es que uno está para apoyar, ayudar y tratar de reinsertarlas dentro de la sociedad a futuro.

Entrevistadora: Ya.

Entrevistada: Cuando ocurre todo esto... aquí hay que hallar todos los factores porque muchas de ellas quizás estuvieron delinquiendo desde muy pequeñas y como estuvieron delinquiendo muchas veces no sabían que tenían derechos como el estudio, derechos de la educación, derechos sociales, que tenían derechos civiles, no tenían mucha razón de todo lo que nosotros como seres humanos nos corresponde por el hecho de haber nacido en una sociedad donde se respetan generalmente la dignidad de las personas.

Entrevistadora: Comprendo, y en ese sentido entonces usted me señala que dentro de los valores que aprendió usted en Gendarmería de Chile está como prestar el servicio para ayudar por ejemplo a las mujeres en este caso, como a buscar eso, como a buscar quizás esos derechos que no tenían.

Entrevistada: Exactamente, que no tenían, por ejemplo, muchas de ellas decían yo nunca fui al colegio, yo dejé el colegio y fui al cuarto básico, a mí no me dan la cabeza para estudiar, yo no sé esto. Pero poco a poco uno a veces cumple el rol como de guía también con ellas, porque uno las insta ir a la escuela, uno las insta a que se eduquen, no por estar cumpliendo una condena ellas se van a privar de esto, porque tienen la posibilidad de estudiar adentro. Entonces muchas veces a mí como funcionaria me tocó enseñarles a leer, enseñarles a sumar, a restar, enseñarles un poco de lo que es la historia de Chile cuando ellas de repente no entendían cómo podían faltar alguna prueba o algo así, llevaban guías. Entonces en ese contexto nosotros como funcionarias de repente nos veíamos muy comprometidas para que ellas pudieran salir adelante y que aprendan de sus capacidades, que en este mundo no todo de repente es fácil como poder delinquir, que era lo único que ellas podían o sabían hacer. Entonces en ese sentido es bastante gratificante cuando llega una interna y dice señorita me saqué un 7, o señorita gracias por que me enseñó a leer porque ahora yo le puedo enseñar a leer a mis hijos en las visitas. Entonces ese tipo de cosas como que es súper gratificante y a uno le gusta más seguir haciendo todo esto. Y a veces también como funcionaria uno se preocupa de a veces hablar con los profes, que cómo le está yendo, o que le pone mucho empeño. Entonces creo que la parte que me corresponde a mí como funcionaria, que me correspondió, más que nada instarla a ella a que no se priven de conocer un poco más, porque el tema de la educación en general le corresponde directamente al área educativa, que son colegios o son profesores externos que le enseñan a ella y que tienen todo un plan anual de trabajo para con cada una de las chicas en los diferentes ciclos.

Entrevistadora: Claro, claro entiendo, usted igual me señala como que a pesar de que a los educadores les corresponde esa parte, igual ustedes como funcionarias intentan hacer una parte, un gran trabajo igual, una gran ayuda.

Entrevistada: Exactamente, sobre todo inculcarles de que si tienen hijos, que sean un recerco de su hijo, o sea que no tuvieron ahí, que, si bien es cierto que cometieron un error dentro de la sociedad, y que lo están cumpliendo porque uno siempre habla de errores. Uno como funcionaria jamás le va a hablar a una interna, o al menos yo como funcionaria jamás le iba a hablar a una interna, así como, oye, cometiste un delito. No, o sea, de errores tú sabes que cometiste un error y puedes cambiarlo, cuando salgas a la calle puedes a lo mejor seguir

estudiando, tener una profesión o algún oficio, y querer que tus hijos salgan de este círculo que de repente es la cárcel.

Entrevistadora: Entiendo.

Entrevistada: Entonces, eso... porque te puedo decir que a lo mejor de 100 mujeres, a lo mejor fueron 20 las que te escucharon, 20 las que estudiaron, pero esas 20 pudieron quizás seguir adelante y a lo mejor pasaron muchos años en privadas de libertad, pero con el tiempo cuando ellas salieron y me he encontrado con internas y que nunca más volvieron a caer.

Entrevistadora: Ya, entiendo tía. Y una pregunta igual, me llama la atención igual esto de que usted es como funcionaria, al menos desde su perspectiva, como de su propia experiencia, que igual ha sido muchos años, ustedes la inciten, pero este discurso igual como de, mira, tú no eres una criminal, pero sí cometiste errores, ¿usted cree que ese discurso es como algo más generalizado del resto de las funcionarias o usted como que lo dejarían algo como más personal de usted como persona, como funcionaria Andrea?

Entrevistada: No, mira, fíjate que yo creo que dentro de los años de experiencia que uno tiene, cuando yo llegué al CPF había funcionarias antiguas que también instaban a estas mujeres a lo mismo, entonces uno como que igual va aprendiendo de aquello. Y no solo yo, yo creo que en el transcurso fuimos muchas las funcionarias que velábamos porque las internas que estaban en nuestro cuidado cumplían todas las obligaciones, por así decirlo, que pudieran tener, instarlas a cosas tan mínimas como el aseo, como el orden, como la disciplina, como poder levantarse temprano y tomar desayunos, el progreso, tener eso que hacer, entonces se forma como un círculo cuando uno trabaja con más personas que van en la misma línea.

Entrevistadora: Ya entiendo, y hablando del tema de la inserción social, me gustaría saber ahora más como institución, más que usted como funcionaria sino como institución, si usted conoce la visión de la institución respecto a la inserción social y si usted la conoce cuál sería esa definición como en breves palabras, cuál es la visión de Gendarmería de Chile respecto a la inserción social y cómo está se logra según Gendarmería.

Entrevistada: La inserción social es, a ver, ¿cómo te lo puedo explicar? Es como el centro, es como una de las cosas más importantes de Gendarmería como institución, porque una vez que ellas son mujeres, cuando son privadas de libertad, se les trata como personas privadas de libertad y evidentemente no tienen más derechos que el libre desplazamiento. Cuando hablamos de la inserción social, nosotros estamos hablando de que esa persona que llega a un recinto penitenciario pueda salir con herramientas claras, tangibles, para que puedan reinsertarse en la sociedad y no volver a cometer delitos, o sea, inculcarles de que ellas sí pueden reinsertarse. De hecho, existen varios programas, sobre todo para las mujeres, en que se les apoya psicológicamente, se les apoya para que puedan estudiar fuera de la misma unidad penal, se interviene también en el núcleo más cercano quizás para que puedan tener herramientas y cuando esa persona salga de haber cumplido una condena, ellas pueden tener herramientas para trabajar. Recuerdo mucho de que yo cuando trabajaba en el CPF de Santiago, había un sector que se llama CEP. En este CEP las mujeres, este CEP tenía muchas empresas que se hacían trabajo como ventanas, espejos, escaleras, que luego en ese tiempo se vendían al Sodimac Home Center, pero no la institución de Gendarmería, sino que había una empresa externa que tenía como un convenio con Gendarmería para que estas mujeres atendieran el oficio, este oficio de trabajar con aluminio, trabajar con vidrio, ayudar en los trabajos, estos trabajos eran remunerados, no sé si en estos años todavía existe, hasta el 2014 sé que todavía estaba.

Entrevistadora: Ya.

Entrevistada: Esta empresa una vez que las mujeres cumplían condena, tenía la posibilidad de trabajar en esa empresa afuera. Estaba cerca de Macul, no recuerdo muy bien el lugar físico donde estaba, pero sí había una empresa grande, digamos, estaba fuera, y estas chicas dependiendo de cómo era su desempeño, porque ellas aprendían el oficio de armar este tipo de ventanas y aprendían el tema de la contabilidad, el control de calidad, y lo hacían bastante bien. Entonces, aquellas mujeres que destacaban en este oficio tenían la posibilidad de trabajar. Y creo que fueron muchas las internas que fueron a trabajar allá.

Entrevistadora: Ya entiendo, tía.

Entrevistada: Entonces, generalmente se hace eso, las empresas cuando están en convenio con Gendarmería para contribuir a la reinserción, es súper destacable porque las personas pueden trabajar afuera después en las mismas empresas.

Entrevistadora: Entiendo. Y una consulta, además de este tema más como de mano de obra, como de la interna, los internos se pueden convertir en especialistas en este oficio para trabajar quizás afuera, ¿existe algún otro mecanismo de inserción que Gendarmería de Chile promueve desde su postura?

Entrevistada: Que Gendarmería promueva...

Entrevistadora: Si.

Entrevistada: ¿Reinserción laboral dices tú?

Entrevistadora: No, en general, inserción social. Por eso le pregunto, porque no estoy en más conocimiento que ese del CET, que igual tenía algo de conocimiento. No sé si existe alguna otra cosa.

Entrevistada: Bueno, generalmente cuando los internos... la reinserción social no tiene que ver netamente o solamente con el tema de trabajar fuera. Si se... las herramientas, sí hay internos de herramientas que están interesados en estudiar fuera de la institución, o sea, fuera de los recintos penitenciarios, y obviamente... o sea, detrás se les promueven talleres, ellos van a talleres psicológicos, con psicólogos, ellas son intervenidas con profesionales

Entrevistadora: Ya súper.

Entrevistada: Entonces para que le hagan ver el tema de que se puede y que pueden erradicarse estas conductas que de repente no son buenas a los ojos de la sociedad.

Entrevistadora: Entiendo.

Entrevistada: No sé si me explico, no sé si me entiendo.

Entrevistadora: Sí, se entiende súper bien. Y una pregunta, igual, desde la perspectiva de, claro, de GENCHI, de Gendarmería de Chile, ¿cuál vendría siendo el papel y el rol

de la escuela al interior del recinto carcelario para Gendarmería de Chile? ¿Y considera la Gendarmería de Chile en este caso que esta presencia de la escuela hace una contribución al proceso de inserción social de las personas en este caso privadas de libertad? Como para Gendarmería, ¿cuál vendría siendo el rol y papel de la escuela? Y si consideran que contribuye.

Entrevistada: Bueno... el tema de la educación es uno de los mandatos que está dentro de nuestra constitución política es que todos los ciudadanos tenemos derecho a la educación. Por lo tanto, y como te dije anteriormente, dentro de este ámbito, nosotros como Gendarmería o la institución de Gendarmería, una de las misiones también es que en su recinto penitenciario haya docentes

Entrevistadora: Ya.

Entrevistada: Porque los internos llegan detenidos o llegan condenados... generalmente los que van a la escuela son internos condenados. Cuando ellos llegan a cumplir una condena, como te decía, ellos pierden solamente el libre desplazamiento donde ellos quisieran, pero ellos tienen este derecho que es otorgado por la Convención Internacional de los Derechos Humanos, ¿me entiendes?

Entrevistadora: Si.

Entrevistada: Entonces, está dentro de nuestra constitución política, está dentro de las bases generales del Estado, está dentro de los estatutos administrativos internos, hay varios marcos legales que pueden, que en el fondo dan los lineamientos para que los internos puedan tener la educación.

Entrevistadora: Entiendo, y en este caso, por lo que usted ha visto en su gran trayectoria, que son muchos años igual, yo creo que usted más que nadie puede decirnos cuál ha sido quizás la contribución para el proceso de inserción social de la escuela en la cárcel. Yo creo que usted quizás ha estado más en conocimiento de cuáles son los logros de la presencia de la escuela en la cárcel.

Entrevistada: Sí, son fundamentales. Los logros son, a ver, cuando uno conoce a un interno que llega y no sabe leer, y logra después escribir su nombre, leer un libro ya sea pequeño o leer alguna frase. Eso es un gran logro y es un gran avance para el mismo interno y además para la misma institución, porque de repente esos internos, generalmente cuando ya saben escribir su nombre, después quieren aprender a escribir un poco de historia, un poco de cosas más cercanas a ello y después no se van dando ni cuenta cuando ya hay internos que han escrito hasta su libro después de haber llegado a una unidad penal y no saber nada. Entonces, obviamente, cuando los internos se inscriben al colegio y saben que yo nunca he ido al colegio, ellos ... que corresponden dentro de la unidad penal, o sea, uno siempre les está diciendo, oye, pero si tú adquiriste un compromiso, tú tienes que cumplir. Entonces, uno les dice, vamos, tienes que ir, tienes que ir porque es tu derecho, es tu cupo, es tu educación. Entonces, no sé si esa es la respuesta que tú...

Entrevistadora: Sí, se entiende totalmente. Súper bien, entonces. Igual quería preguntarle, como ya desde su punto de vista ya más personal, más obviamente como funcionaria, pero más personal, ¿cuál vendría siendo la importancia de los docentes dentro del espacio carcelario? Más como ya desde su punto de vista, que como la importancia que le da a Gendarmería, obviamente, por un tema que es constitucional, igual de derecho, como quizás para usted, como la importancia quizás de la figura de los docentes, porque, por ejemplo, veámoslo así, quizás si no existiera legalmente como esto, quizás los propios Gendarmería podrían hacerse cargo de la enseñanza y educación de las personas privadas de libertad, porque, por ejemplo, usted lo ha hecho, o sea, le ha enseñado a leer, a escribir. Entonces, mi pregunta es, ¿por qué para usted como funcionaria es relevante que haya una profesora, por ejemplo, que enseñe a leer y escribir y no necesariamente una funcionaria, que además está haciendo quizás más labor de la que hace ya como funcionaria?

Entrevistada: Pues ... es importantísimo porque todos han estudiado años su carrera, ellos para estar dentro de una escuela penal también tienen que tener vocación, entonces para mí eso es altamente gratificante y lo hable de parte de ellos, porque no cualquiera quiere ir a trabajar con internos, ya ante los ojos de la sociedad, cuando uno está inmerso en este tema, para ellos son internos, se me den cuenta, ¿no? Entonces, uno ve de repente el cariño que les

entregan los profesores a los internos, la dedicación, uno ve esa parte, ve esa parte que quizás uno no puede cumplirle como tal, porque uno le puede enseñar cosas más básicas, uno le puede enseñar cosas más simples, pero un docente le va a entregar herramientas que realmente ellos tienen para entregar, el conocimiento, sus años de universidad evidentemente son muy notorios en base a lo que uno le puede enseñar.

Entrevistadora: Entiendo, entiendo totalmente igual. Igual yo le quería preguntar, yo creo que esto también en base mucho como la experiencia que yo he tenido, ¿qué desafíos en parte tiene la institución de gendarmería a la hora de implementar obviamente los programas educativos? Entendiéndose como los desafíos que hay a la hora como de llevar a cabo el proceso de la escuela, como qué desafíos hay como gendarmería para lograr que la escuela se cumpla como escuela dentro de los recintos carcelarios y existiendo estos desafíos, ¿cómo logra la gendarmería de Chile enfrentar estos desafíos? ¿Cómo lo resuelve? Obviamente con las problemáticas propias del contexto.

Entrevistada: A ver, como desafío, siempre recibir a una persona en el contexto de la privación de la libertad es que esa persona salga mejor, que sea una mejor persona de la que llegó. Ese yo creo que es el desafío. Una de las cosas es que si yo veo que hay alguien que llegó y no tiene idea de que existen materias como literatura, matemática, historia, ciencia que puedan hacer, no sé, aprovisionamiento físico, cuando hay una rutina después de parte de ellos en general, eso sí es un gran desafío, porque al principio cuesta un poco. Si ya vas a ir al colegio, cuesta, cuesta el hábito. O sea, el que ya ellos después del mes quizás ya vayan limpiecito, ordenadito con su cuaderno, eso ya es un desafío, porque al principio es no, no quiero, no me gusta, no voy a aprender, yo no sé hacer eso, ¿por qué a mí me meten estas cosas? Si yo no voy a aprender, no voy a aprender. Y no po, uno después con el tiempo uno le dice, ¿viste que no era tan difícil? cuando ya estaban pasando el primer ciclo, segundo ciclo. Eso es como un gran desafío, de repente a veces uno se lo toma como personal. O sea, uno no nos deja que se caigan o que deserten o evidentemente de repente tienen conflictos personales, tienen temas familiares, los que no quieren ir, uno igual no lo entiende, pero también le dicen, ya para. O sea, igual puede que falten un día, dos días, pero ya tienes que

volver eso a tomar, entonces cuando ya uno logra, después de esa caída que ellos puedan tener, que ellos vuelvan a ingresar a las aulas, siempre va a ser un desafío Aracely, siempre.

Entrevistadora: Y en ese sentido ustedes, ¿cómo logran todo eso? ¿Cómo evitar la deserción, la poca motivación? ¿Cómo logran cambiar esa postura de los estudiantes, por ejemplo? No sé si una receta quizás, pero algún tip de cómo lo logran, o quizás en su experiencia, lo que ha visto, o quizás desde su propio punto de vista.

Entrevistada: Solamente incentivarlos, solamente decirles que son capaces. Todas las personas somos capaces, si uno es capaz, ellos también lo son.

Entrevistadora: Entiendo.

Entrevistada: Más que nada es eso, más que nada es eso.

Entrevistadora: Yo creo que igual debe ser como una lucha constante.

Entrevistada: Claro, claro, porque lógicamente hay momentos en los que sí, a veces no quieren, sobre todo a veces cuando se sacan malas notas, cuando sus primeras notas no son buenas. Entonces ahí es cuando uno les va apoyando, a ver, ¿qué es esto? A veces son cosas tan simples como apoyarlo en pequeños tips, ayudarlo, y cuando ellos logran después hacer ejercicio solos, o pueden hacer una tarea, o pensar, porque muchas veces ni siquiera eso pueden hacer, pensar algo lógico. No pueden pensar como un problema simple de matemáticas, por ejemplo, no lo pueden resolver, entonces cuando uno les dice, pero a ver piensa, mira, tienes esto y tienes que quitarle a esto, ¿cuánto es que queda? Entonces cuando a ellos uno les dice, cuenta con las manitos, cuenta con los dedos, cuenta con rayitas, quita rayitas, quita puntitos, y ahí ... ellos mismos se van dando cuenta que sí pueden.

Entrevistadora: Entiendo, entiendo. Y usted, en su opinión ¿Qué aspectos quizás del sistema carcelario deberían ser modificados para mejorar quizás la eficacia del sistema educativo? ¿Qué aspectos quizás del sistema no sé quizás falte reforzar más y alguna cosita que quizás no han aplicado? ¿Qué cosas del sistema carcelario podrían cambiarse, modificarse, mejorar, agregar, añadir, para lograr la eficacia del sistema educativo? Dentro de obviamente el espacio.

Entrevistada: A ver, una opinión súper personal porque quizás... más allá de la educación básica y media pudiera haber un sistema de educación donde pudieran quizás estudiar un año y... o dos años dependiendo de la condena que pudieran tener estos chicos o las niñas en este caso... como que la educación no solo sea hasta la educación media porque hoy en día eso es lo que es, hasta la educación media, todo lo que tenga que ver después de haber cursado cuarto medio o cuarto medio rendido... Eso sería súper bueno, pero evidentemente para eso falta mucho.

Entrevistadora: ¿Qué podría faltar para quizás como cosas quizás concretas?

Entrevistada: Las funciones del Estado, ahí tiene que ver más un tema más macro, parlamento... El Estado en sí se haga cargo... los poderes del Estado y eso, las instituciones educativas también.

Entrevistadora: Ya comprendo, y finalmente ya quizás como para cerrar, me gustaría quizás pensar obviamente desde su opinión, más allá de la de gendarmería, sino su opinión personal, ¿Qué propuestas a nivel nacional usted, igual quizás va conectada con la respuesta anterior, pero usted implantaría, por ejemplo, para bajar la tasa delictiva en las cárceles? Por ejemplo, para bajar la tasa en la que las personas que ya estuvieron pasaron por cárcel, salieron en libertad y cometieron nuevamente crímenes, por ejemplo. Quizás, ¿qué haría usted para bajar esa tasa de personas que vuelven a cometer crímenes? ¿Qué quizás cosa a nivel nacional, alguna idea que se le ocurra?

Entrevistada: Una de las cosas que de repente nosotros, es un tema que a veces uno conversa con más funcionarios. De repente uno se enfoca, porque el Estado invierte mucho en una persona recluida. Una de las cosas que a veces nosotros decimos es que quizás debería intervenir el núcleo familiar.

Entrevistadora: ¿Ya?

Entrevistada: El núcleo familiar completo, y a la vez, porque si bien es cierto Gendarmería puede que haga un muy buen trabajo en el interno recluido, pero cuando ese interno sale en libertad y ve que su familia está metida en lo mismo de cuando él salió, o quizás peor, ya sea

en las drogas, en el crimen, cuando las amistades no cambian, eso ya no corre por parte de su familia.

Entrevistadora: Ya, comprendo. Entonces usted señala como que quizás paralelamente, además de lo que ya hacen obviamente con la persona reclusa, debería haber algo, como que intervenga además el círculo familiar, quizás como un círculo tóxico familiar que existe, pero eso usted cree que quién debería hacerse cargo, por ejemplo, Gendarmería u otra institución nueva, ¿o una que ya exista?

Entrevistada: Otras instituciones, porque claramente Gendarmería es como la esquina de un cuadrado. ¿Me entiende?

Entrevistadora: Sí.

Entrevistada: Entonces el resto de todas las demás instituciones ya sea de salud, salud psicológica, salud terminal, más educación, pero también tiene que haber voluntad de las personas, porque si no hay voluntad de las demás personas, estoy hablando de los seres que rodean a un recluso o a una persona privada de libertad, sin voluntad no se puede hacer mucho. Tiene que haber voluntad de parte de ellos.

Entrevistadora: Comprendo. Y otra pregunta, igual que me surge como de curiosidad, es ¿cuáles son las mayores fortalezas y las mayores debilidades quizás de Gendarmería de Chile? Como lo positivo y lo negativo, como para enfrentar obviamente el tema de recibir a personas que cometieron crímenes, y con esta idea que igual usted me señala como de que salgan mejor de lo que entraron. ¿Qué fortalezas y debilidades tiene la institución?

Entrevistada: A ver, fortalezas, que tienen las herramientas para poder... También tiene, tiene la... Ay, se me fue la idea, pero si....

Entrevistadora: Estábamos hablando de las fortalezas...

Entrevistada: Primero las debilidades, las debilidades y la falta de personal. Siempre. Siempre la falta de personal, cada vez hay más delincuencia. Como hay más delincuencia, hay más

personas privadas de libertad. Ese es uno de los puntos. Eso es como uno de los puntos débiles. Y una de las fortalezas es que con lo poco que tienen se hace mucho.

Entrevistadora: Ya.

Entrevistada: No sé si...

Entrevistadora: Se entiende, se entiende totalmente. Como que con lo que tienen, que poquito, hacen maravilla.

Entrevistada: Se trata de hacerlo mejor.

Entrevistadora: Claro. Otra pregunta, que yo creo que lo pregunto en base hasta a la misma experiencia de yo haber ingresado a hacer clases a un recinto carcelario, es, como Gendarmería de Chile, ¿qué perfil docente esperan del que entra a este espacio? Porque yo creo que hay algún estilo de profesor, manera de ser del docente que ustedes deben esperar que haya en este espacio, que sea como bien recibido, que sea el que creen que pueda aportar más en este contexto.

Entrevistada: A ver, que generalmente los docentes que ingresan son aquellos que la dicta la administración pública, en este caso las municipalidades, los contratan. Ellos eligen los docentes y ellos distribuyen a las personas que van. Y cuando estas personas van, evidentemente lo ideal es que tengan la vocación propiamente usada. Para poder sacar adelante a las personas y no cometer delitos o no caer en las cosas fáciles de quedar fuera de este sistema, porque en el fondo, en la realidad, tanto para la escuela... como para la administración de las municipalidades. ¿Cómo se llama, Aracely?

Entrevistadora: ¿Las corporaciones?

Entrevistada: Las corporaciones municipales, claro.

Entrevistadora: ¿Las corporaciones de educación, como la de Puente Alto?

Entrevistada: Sí, sí.

Entrevistadora: Entiendo. Y otra pregunta, esta es más como de, no de controversia entre usted y yo, sino como de lo que a veces la gente habla. ¿Qué opina usted de este dicho como de que, por ejemplo, quizás en vez de construir más cárceles, se deberían construir más escuelas? ¿Qué opina usted de ese dicho como tal?

Entrevistada: A ver, la gente, quizás si hubiera más escuelas, a lo mejor más escuelas y con buenos docentes, quizás habría mucho menos internos. Y quizás podría ser posible.

Entrevistadora: Entiendo.

Entrevistada: Sí, yo creo que el tema no va más allá de construir más cárceles, porque en el fondo, una de las cosas, sobre todo en este tiempo que yo he estado aquí, para la educación, una de las cosas que yo me he dado cuenta es que la delincuencia hoy en día no es la misma delincuencia que yo recibía cuando yo recién salí de la escuela. Entonces, antes no llegaban tantos internos, hoy en día hay demasiados internos, hay mucha gente que comete delitos.

Entrevistadora: Ya, entiendo. Y una pregunta, ahora que me menciona las capacitaciones, y ya con eso no le quito más tiempo porque igual es tarde, y es, usted que se ha capacitado, me imagino como durante toda su trayectoria, ¿qué tipo de capacitaciones ha recibido? Me refiero como, ¿ha recibido más capacitaciones de tipo orden de como de conducta, conductual de cómo sobrellevar a los internos? O más como si hubiera tenido alguna capacitación de estilo más humano.

Entrevistada: Todas las capacitaciones tienen que ir de la mano con las capacidades que puede tener Gendarmería para ir enfrentando la calidad de internos que hoy en día estamos recibiendo. Todo siempre enfocado en la dignidad de las personas...

Tener un buen trato con ellos, porque muchas veces llegan jóvenes que son altamente agresivos, ya sea por el consumo de droga, consumo de alcohol, desde temprana edad, o que han estado insertos en el delito, o muy jóvenes, ya los jóvenes que se han cometido delitos ya de 10 años ya están cometiendo delitos. Entonces, están consumiendo drogas muchas veces, entonces, eso no pasaba antes.

Entrevistadora: Ya.

Entrevistada: O si pasaba, pasaba muy poco.

Entrevistadora: Comprendo, comprendo.

Entrevista n°9

Entrevistada: Nombre clave (PFID 1)

Descripción: Este sujeto es relevante para la investigación ya que, es una docente que posee varios años de experiencia en el área de prácticas y didácticas de la carrera de pedagogía.

Fecha: 19 de diciembre del 2024

Entrevistadora: Desde su punto de vista personal, ¿Qué es para usted el rol docente y además cómo se construye?

Entrevistada: Ya. A ver, el rol docente está relacionado con identificar cuál es tu función específicamente dentro del contexto educativo, dentro de la sociedad, básicamente. Y el rol docente, claro, es una construcción porque no es algo que surja de la noche en la mañana, sino que aquella persona que se forma como docente lo va descubriendo en la medida en que se va formando como tal.

Y esta formación no solamente me remito a ella en relación a la formación de pregrado, sino que es un rol que a mi juicio está en constante construcción, porque cada experiencia que un profesor va teniendo a lo largo de su vida profesional lo va configurando en cuanto al rol docente propiamente tal. Entonces es un rol que está en constante construcción.

Ya, uno no puede decir en algún momento así como ya, ésta es como mi identidad. Exacto, sino que constantemente uno lo está configurando y desconfigurando a través de la vida profesional.

Entrevistadora: Ya, profe, entiendo. Le quería preguntar sobre el tema de las mallas curriculares de la carrera, y en que éstas incorporan en la formación de la enseñanza, pero para contextos educativos no tradicionales. Entonces me gustaría saber específicamente si la malla considera la enseñanza de estos contextos educativos no tradicionales..

Entrevistada: Ya, la malla curricular que tiene actualmente la carrera de Historia y Geografía, al igual que las del resto de las carreras de la universidad, se adscribe al modelo educativo que entra en vigencia en la institución a partir del año 2016. Y ese modelo educativo, cierto, dentro de sus características, va a configurar lo que va a ser también el modelo de práctica institucional.

Y ese modelo de práctica es la que va a plasmar de una u otra manera las características que tiene ese modelo educativo y que se traduce específicamente respondiendo a tu pregunta, a que la formación de los profesores en la UMCE se va a desarrollar de manera progresiva, de manera gradual y en espacios educativos diversos. En ese contexto, cierto, es que eso se lleva a la malla curricular de nuestra carrera específicamente y se traduce en ciertas medidas que se toman cuando se está configurando este nuevo plan. Una de ellas, por ejemplo, la más visible, es la que dice relación con que la primera práctica de la carrera que está en primer año, tiene el nombre de espacios educativos diversos.

¿Y por qué ese nombre? Porque tiene el objetivo claro de posicionar a los estudiantes en primer año en una mirada que aperture su rol profesional y que no solamente los identifique con una mirada de profesor de historia y geografía para desempeñarse solo y exclusivamente en un colegio, sino que entiendan desde primer año que ellos se están formando profesionalmente y que potencialmente ellos tienen posibilidades laborales en diversos espacios educativos. Y por eso en esa práctica se intenciona principalmente el conocimiento de espacios educativos diversos. Por eso está la posibilidad de que los estudiantes de forma grupal vayan a diferentes espacios, cualquiera sea, menos la escuela.

Y por eso los estudiantes empiezan a conocer, cierto, en primer año que existen, por ejemplo, espacios educativos asociados a los hospitales, por ejemplo, que existe el tema de las aulas en contexto de encierro, que existen espacios de educación popular, que podemos trabajar eventualmente en museos, en archivos y a lo mejor en otros espacios que ellos inicialmente ni siquiera se les había ocurrido que uno como profesor de historia podría trabajar. Ahora, esa visión no para ahí, sino que permea toda la formación y todas las prácticas de la carrera en la medida en que siempre va a estar abierta la posibilidad para que los estudiantes puedan

optar por hacer prácticas en estos espacios educativos diversos, siempre privilegiando el interés de los estudiantes. Y que también apunta al tema del rol.

Por eso hablábamos en la primera pregunta, ¿cierto?, cómo se va configurando el rol. Yo creo que ahí, por ejemplo, hay un tema o hay una acción concreta en la cual cada estudiante va configurando su rol y va diciendo, por aquí me gusta y por aquí me quiero ir. Y por eso ellos van eligiendo estos espacios y como también hay gente que jamás opta por espacios diversos, sino que siempre configura su rol trabajando en la escuela.

Entrevistadora: Ya, comprendo. Igual yo le iba a preguntar cómo se aborda, por ejemplo, que a un estudiante, no sé, que le interesan los contextos de encierro en una práctica de primer año, que son una horita semanal, me parece. Pucha, yo no la tuve por la pandemia.

No tuve esa práctica. Pero una horita semanal, me parece, si es que no menos, o un bloque quizás. Y cómo se hace, por ejemplo, si a un estudiante le interesa el contexto de encierro, pero los contextos de encierro de partida, las cárceles, por temas de seguridad, por todo el protocolo que significa, no van a dejar entrar a una persona por una horita semanal, y segundo, menos ir a observar.

Porque en este propio contexto es tan necesario un recurso humano, y no solo, por ejemplo, para hacer el proceso de registro, sino que te abordan por todas partes para que ayudes en todos los aspectos posibles. Entonces, claramente allá uno no puede ir de observadora, que es como lo que se necesita, por ejemplo, en estas prácticas iniciales. Entonces, a lo que voy es como, ¿cómo se aborda esto? ¿Cómo se soluciona? Sería como, pucha, no puedes ir a este espacio.

Entrevistada: Súper buena pregunta, porque particularmente eso mismo yo lo igual lo equiparo también con lo que pasa con las aulas hospitalarias. En mi experiencia de los años trabajando en esto, la verdad es que hay posibilidades para conocer espacios educativos diversos sin que necesariamente sea una obligación el asistir presencialmente a los espacios. Hay un dato importante.

Y yo creo que ese aprendizaje yo personalmente también lo tuve justamente a raíz del contexto de pandemia, donde a mí justamente me tocó hacer en la práctica 1, yo fui una de las cuatro profesoras que la primera vez que se dio el curso tomé una de las secciones, y justo me tocó cuando estábamos con pandemia y pos-estallido social, entonces no se podía ir a ninguna parte. Ahora, eso me enseñó que efectivamente ese no era un impedimento para poder conocer esos espacios educativos, porque uno puede acceder a ellos hoy en día, por ejemplo, a través de internet. Es decir, ahí es donde está la habilidad también del profe que está guiando el curso para poder trabajar de forma tutorial con estos estudiantes que a lo mejor tienen interés por estos espacios y decirles, claro, efectivamente como son espacios particularmente complejos, es muy difícil que ustedes puedan entrar y más encima solamente hacer observación.

Entonces, como que estos espacios para que ustedes vayan se guardan para cuando ustedes son más grandes, ¿ya? Pero eso no quita que más chicos, en primero, segundo, tercero, uno pueda acceder a estos espacios, por ejemplo, a través de la búsqueda por internet, la búsqueda virtual, e igualmente uno tenga un primer acercamiento que indudablemente no va a ser lo mismo que estar in situ, pero sirve. O sea, por eso que digo yo que ahí la habilidad que tiene el profe para llevar el curso yo encuentro que es súper importante. Y el otro factor a tener en cuenta también tiene que ver con la madurez y por eso yo te decía también que se guardan esos cupos para cuando ustedes están más grandes porque también, y por eso la lógica de que las prácticas fueran progresivas y que sean graduales y que el acercamiento a estos espacios educativos sea poco a poco porque, claro, en primero y segundo año no están las herramientas profesionales, no hay herramientas tampoco desarrolladas desde el punto de vista emocional, por ejemplo, para poder afrontar estos espacios desde el punto de vista practicante porque en la construcción del rol también uno tiene que entender y tiene que trabajar esta vuelta que tiene el hecho de uno ser estudiante y pasar al otro rol ya que es como irte posicionando poco a poco en el rol de docente, en el rol de profesora en este caso y que es un tema que se va trabajando durante toda la carrera y que incluso cuando llegan al quinto año se sigue manteniendo porque en quinto año siguen siendo estudiantes de la carrera pero están asumiendo con propiedad el rol de profe cuando hacen su práctica durante todo un semestre en un colegio o en el espacio en el que estén.

Entonces, esa construcción y esa vuelta que tiene que tener el posicionamiento de ustedes es algo gradual que hay que ir trabajando de a poquito y por eso yo creo que, y con esto cierro, no es impedimento que en primer año puedan acceder a estos espacios que son más complejos pero sí tiene cierto, hay que tomar ciertas precauciones porque no es como ya anda y como tirarlo a esos espacios porque por lo que ya he dicho es cierto, es complejo y tiene que ser gradual.

Entrevistada: Claro, también. por ejemplo, pero mira ya, quizás no puede ir al espacio pero podemos entrevistar a alguien que trabaje ahí para que conozca más, por ejemplo, hay diferentes matices de acercamiento. Lo estoy pensando, por ejemplo, el que a mí me interese, por ejemplo, la educación rural, y estamos aquí en pleno Santiago, en plena selva de cemento y claro, por un tema de transporte, de tiempo, de plata, de lo que sea. Entonces por ejemplo, ponte tú que alguien tenga real interés en eso y quiera hacer su práctica ahí. Ningún problema, hoy en día la escuela rural que está en Chuchunco City tiene internet y igual uno puede tener acceso, buscar.

¿Cómo se llama el profe que está acá? Que es el profe, ya la ve el director del colegio, el inspector, el todo, el UTP, todo.

Claro, entonces dan los datos y yo me contacto con esa persona y le digo ¿sabe quién? ¿Cómo me gustaría contactarme con usted para hacer una entrevista, para conocer cómo es su trabajo? Y ese estudiante igualmente puede hacer su trabajo en relación a la educación rural de esa forma sin que tenga que ir presencial necesariamente.

Entrevistadora: Sí, por eso le digo que encuentro súper bueno lo que dice, en verdad. Lo que le quería preguntar igual es ¿qué estrategias pedagógicas específicas se les enseñan a los profesores en formación para adaptarse a las necesidades educativas de los estudiantes obviamente con sus diversos contextos?

Entrevistada: Ya, aquí también hay una mirada que tiene que permear al equipo de práctica y que yo creo que de alguna u otra manera los que trabajamos en el área lo tenemos claro pero quizás nos ha faltado como enfatizar o ser más claro con los estudiantes en términos de

que se entregan las herramientas básicas para que ustedes puedan desenvolverse y desempeñarse en cualquier contexto. ¿Y por qué digo esto? Porque efectivamente una de las fortalezas que tiene la formación al ser una universidad pública es que se enseña justamente administrando los recursos que son escasos en un contexto como el nuestro. Entonces, claro, no es una universidad que se caracterice por las pantallas touch, interactiva o trabajar con los recursos 3D o no sé qué, que es súper importante que lo sepamos también y yo creo que ahí estamos al debe pero creo que el administrar la escasez de recursos hace que ustedes sin darse cuenta desarrollen una serie de habilidades y capacidades para poder arreglárselas con poco y nada.

Y eso yo creo que es una fortaleza que después cuando ustedes llegan a las prácticas más grandes yo creo que ahí valoran mucho y lo valoran mucho más después que se titulan. Ahí es como de verdad ya con la madurez de los años y todo después recuerdan los años de formación y dicen oh sí profe en realidad lo que yo estudié en la carrera en el momento como que no lo valoraba ya encontraba que era poco, no me servía después me di cuenta que sí me servía. Entonces por una parte eso.

Por otra, todo lo que ustedes van aprendiendo a lo largo de la carrera se pone a disposición de lo que ustedes van a trabajar o necesitan saber para poder enseñar. Y aquí hay un factor súper clave que yo siento que pasa desapercibido pero que es clave para el desempeño de ustedes en cualquier contexto educativo Y es el hecho de que siempre cuando uno empieza un trabajo cuando uno se acerca a un espacio laboral o de práctica la primera actividad que uno tiene que hacer ahí es el diagnóstico. Que mientras uno esté estudiando siente que es una cuestión así como hay que hacer el diagnóstico y uno no le toma el peso.

Pero es tan relevante diagnosticar y hacerlo a conciencia y hacerlo bien porque es el factor clave que te permite a ti como profesora situarte y contextualizar el entorno en el cual te vas a tener que desempeñar profesionalmente. Entonces si yo no logro recoger esas características claves ¿Cómo trabajan los profes en ese espacio? ¿Cuál es el sello formativo de ese lugar? ¿Cómo aprenden los estudiantes de ese espacio? ¿Cómo son las dinámicas? Por eso que las prácticas siempre tienen al menos dos semanas que es poco pero sirve para que uno recoja esta información además de la información que uno puede extraer previamente

por internet cuando uno al tiro sabe ya este es el lugar y yo empiezo a averiguar así como psicópata más o menos empiezo a buscar ah ya hace esto, estas son las fotos, estas son las actividades, ah que interesante este colegio tiene hartas denuncias, ¿por qué son las denuncias que tiene? Toda esa información que yo empiezo a recoger me empieza a situar a mí profesionalmente y yo empiezo a decir ah este es el espacio en el cual yo me voy a desenvolver y me voy a desempeñar y eso que yo estoy diciendo no solamente corre para cuando yo voy a ser profesora en un colegio corre para cualquier otro espacio, por eso que si tú te vas a una escuela rural al sur de Chile, si te vas a trabajar dentro de una cárcel si te vas a trabajar al soter del río, si te vas a trabajar a un ámbito de escuela popular o cualquier espacio, cualquiera de todas las diversidades que hay un archivo, un museo, lo que sea ese elemento y ese trabajo previo es clave porque a ti te va a permitir ahí decir ah esto es lo que se requiere de mí, así es como se trabaja esto es lo que te permite proyectarte, esto es lo que yo podría hacer en este espacio así es como yo podría trabajar y con todas las herramientas que tú vas adquiriendo desde el punto de vista de la didáctica la planificación es estándar porque se lleva para cualquier contexto y uno la va ajustando y la va adecuando, etc. lo mismo pasa con los materiales, lo mismo pasa con los recursos lo mismo pasa con las actividades que van ideando lo mismo pasa con la adecuación que uno hace al contenido y como lo va a enseñar entonces si te das cuenta claro, sería ideal que pudiéramos tener así como específicamente ya así es como hay que enseñar en un aula carcelaria así es como hay que enseñar en el aula hospitalaria uno lo podría hacer eventualmente pero serían pequeñas pinceladas respecto a eso porque la clave es justamente el situarte y el contextualizar tu docencia cuando uno está en la etapa diagnóstica de las prácticas entonces ahí con todas las herramientas que tú tienes tú perfectamente puedes echar mano y hay un factor importante también en la configuración del rol y vuelvo a la primera pregunta asociada a esta también mucho de la identidad de nosotros como profes y del aprendizaje que obtenemos como docentes al igual que cualquier otra carrera se da con la experiencia cuando uno ya se inserta en el propio sistema por eso uno estudia profesionalmente 5 años o 6 o 7 en el caso de los médicos pero por más que te enseñen a operar cuando más tú te vayas a ser experto en eso es la medida en que tú lo vayas haciendo en la práctica y lo vayas haciendo realmente y no practicando con un muñeco lo mismo nos pasa a nosotros como profes ensayamos un montón de veces antes nos hacen clases simuladas tenemos que preparar recursos didácticos que

presentamos en las clases en los diferentes cursos y todo pero eso solamente se va perfeccionando y puliendo cuando nosotros ya estamos en contexto y con la experiencia porque ahí es donde vamos ganando nosotros también en expertise y nos vamos haciendo como más especialistas en lo que nosotros hacemos

Entrevistadora:Entiendo, igual quería preguntarle también respecto a la formación de los estudiantes los futuros profesores que van a engresar y es como se les enseña a enfrentar los desafíos de gestión de convivencia escolar en este caso en los múltiples espacios existe una formación en ese sentido Respecto específicamente al tema de la convivencia escolar en los diversos espacios educativos

Entrevistada: Ya, específicamente claro, así como varios temas pedagógicos me hacen la pregunta inmediatamente también en paralelo se me da se me viene a la mente el hecho de por ejemplo la educación sexual integral por ejemplo o por ejemplo podían salir 20.000 temas también en los cuales la formación inicial docente está al debe porque, claro, yo puedo responder a nivel institucional pero cuando uno toma los estudios que hay en relación a cuál es la situación que tienen las FID hoy en día en Chile nos damos cuenta que es una falencia a nivel nacional es decir, la formación de profesores sobre todo en las carreras de enseñanza media tiene una gran fortaleza que es la formación disciplinar y tiene una gran debilidad que es la formación pedagógica y dentro de la formación pedagógica por ejemplo, está esta temática que tú me planteas que tiene que ver con la convivencia escolar específicamente yo sé que nuestra carrera, al igual que las otras tiene un curso dentro de la Malla que tiene que ver con la orientación y ese curso de orientación en el ideal debiera abordar esta temática que por cierto es transversal porque no solamente tendría que aparecer en ese curso sino que tendría que aparecer en varios otros de los que aparecen en la carrera asociado por ejemplo a los de práctica donde usted ya empezando a asistir a los diferentes contextos empiezan a darse cuenta que aparecen estas temáticas te doy el ejemplo de práctica 2 en la carrera que efectivamente se llama rol profesional docente tiene como el hito de presentación el que los estudiantes en duplas o en tríos vayan a contextos educativos diversos y de esos contextos recojan ciertas problemáticas o ciertos nudos críticos que existen de lo que ellos observan y entrevistan en terreno y ahí emergen muchas temáticas que tienen que ver por ejemplo con

temas de convivencia escolar esto se repite después en la práctica 3 se repite en la 4 y por cierto en la profesional ¿qué quiero decir con esto? que un primer punto importante en la formación tiene que ver con su experiencia en las prácticas ¿cómo ustedes van adquiriendo y van recogiendo experiencia en la medida en que ustedes van transitando por ese proceso? ¿cuál es el problema que tiene eso? cuando tú estás en espacios educativos donde eso aparentemente no es un problema entonces llegas tú a la etapa final de tu formación y claro, no tienes ningún acercamiento con la temática porque siempre transitaste por centros educativos que no tenían problema de convivencia, porque eso pasa yo hice práctica en un colegio) y no había ningún problema hice mis clases súper bien, nunca tuve un problema entonces aquí está como a la suerte de la olla, entonces ahí la formación no es pareja para todos el que llega a contextos vulnerables o no sé, con diferentes problemas adquiere más experiencia porque pasa por eso pero otros que no van a estos espacios por ejemplo el que opta por ir a hacer práctica a archivo y museo no es un tema cercano eso tiene que ser suplido con lo que van a trabajar en un curso por ejemplo específico que es el de orientación que ustedes tienen en cuarto año en ese curso es donde yo entiendo se deberían abordar como las problemáticas de convivencia afectan por ejemplo el trabajo que uno realiza y a medida que se van transitando por estas temáticas enseñar ciertas herramientas para poder afrontar estas situaciones cuando uno esté en ellas lo mismo pasa en los otros cursos en los otros cursos pedagógicos por ejemplo un currículum se tendría que abordar como aspectos de la convivencia se vinculan y se interseccionan por ejemplo con los temas curriculares cuando yo llego al curso de evaluación como los aspectos evaluativos también tienen mucho cruce y mucha relación con los aspectos de convivencia entonces si te das cuenta el tema de convivencia tiene y debería ser absolutamente transversal en los cursos el tema es que eso no pasa porque los cursos a lo mejor están mal diseñados o a lo mejor están bien diseñados pero pasan por alguien que los implementa los ejecuta y lo hace a su manera la crítica que existe para los cursos pedagógicos es que son muy teóricos y que se desprenden un poco de la práctica y cuando yo digo de la práctica no quiere decir que vayamos a un colegio donde esté la embarrada para que ustedes aprendan como es lo de la convivencia, no sino que esté vinculando todo el rato lo que está enseñando teóricamente con casos reales yo creo que una estrategia muy buena para poder abordar esto y que usted le empiece a dar herramienta es por ejemplo el trabajar los estudios de caso por ejemplo que en los cursos se trabaje una

temática puntual y el ejercicio que esté relacionado con eso o la actividad que uno puede hacer con eso en el curso sea por ejemplo un estudio de caso que efectivamente se recoge de un contexto real y está relatado ahí en tal curso pasó tal cosa y se hizo esto y lo pone a usted en una situación y le pregunta ¿cómo ustedes abordarían esta situación? y ahí nos vamos a dar cuenta que puede ser un caso, no hay por qué repartir 20 distintos, el mismo caso se podría repartir en un curso 40 estudiantes y estoy segura que los 10 cursos que se conformen van a arrojar diferentes formas de afrontar lo distinto si eso después se socializa imagínate la riqueza formativa que tiene para ustedes el escuchar las 10 posibilidades distintas que hay para poder solucionar un problema

Entrevistadora: si, entiendo usted mencionó el tema del currículum pensando en los ramos de formación pedagógica y yo le quería preguntar lo siguiente que es algo que me surgió ahora escuchándola y fue el tema en el ramo de currículum mi pregunta es como en la planificación de este ramo estará por ejemplo el enseñar el currículum EPJA o no está incluido como en la malla quizás como dentro de la cátedra de currículum nacional porque al menos como que nosotros más allá de que ya criticamos el currículum y eso jamás se nos mencionó el de EPJA entonces me gustaría saber si fue porque el profesor fue una decisión del profesor que implementó el curso o porque no está incluido como tal en la planificación

Entrevistada: A ver yo no podría responder ahí así como a ciencia cierta porque claro los cursos los otros cursos de la malla pasan por nosotros y por los años que fui secretaria académica claro conocí todos los programas de todos los cursos que tenemos en la carrera pero los cursos de formación pedagógica no son nuestros entonces los programas están emitidos por formación pedagógica ahora yo a priori estoy así como casi segura que no está y no está en nuestro programa y no está en ningún otro porque no se contempla la enseñanza así como con seguridad no hay una unidad que aborde por ejemplo eso pero sí si hay un curso un curso de un semestre que tenga que ver con el tema de currículum sí debería haber mención a que justamente son posibilidades curriculares y el currículum no es para todos igual porque hay una parte de la base de que hay niveles de enseñanza que son distintos, entonces hay un currículum para educación parvularia, hay uno para básica, hay uno para media científico

humanista, hay uno para técnico profesional, y hay uno para EPA, y está la posibilidad además de un currículum que queda abierto, porque todos los espacios educativos tienen la posibilidad de presentar sus propios programas, entonces, eso sí debiera ser parte de la formación, o sea, por lo menos el profe haberlo mencionado, y que ustedes tengan claro, qué sé yo, y a lo mejor en algún curso, en alguna actividad, perdón, haber abordado eso, porque a lo mejor un grupo podría haberse interesado por ello, y podría verle, podría decir, a nosotros nos gustaría eso, y presentar una pincelada, eso no toma, ni siquiera toma una clase, toma unos minutos y una clase para decir, miren, así es como se articula el currículum de historia y geografía, se aborda de forma distinta, porque tiene una lógica distinta, es menos específico, es más general, y tiene toda una lógica que es distinta del currículum tradicional, pero claro, yo no sé a ciencia cierta, si intuyo que por ahí debe ir, y lo mismo esto lo equiparo, por ejemplo, evaluación, cuando tienen el curso de evaluación, también se tienen que hacer estas distinciones, porque la forma de evaluar en los diferentes niveles, en las diferentes asignaturas, uno como profe debiera tener una panorámica general, y por supuesto después trabajar específicamente en la asignatura de nosotros, porque ahí es donde tenemos que aprender a evaluar, pero yo tengo que tener conciencia de que la forma de evaluar en educación física es súper distinta, porque apunta habilidades que son distintas a las nuestras, y en artes visuales también es súper distinta la forma de evaluar, porque las habilidades son diferentes.

Entrevistadora: también le quería preguntar que respecto a las instancias de las prácticas intermedia, inicial, profesional, ¿cómo se evaluaban las experiencias en espacios alternativos? A lo que voy con esto es como, cuando los estudiantes se presentan en estos espacios distintos, por ejemplo, a la hospitalaria, cárcel, museo, ¿hay alguna manera de evaluar distinta los que van a los colegios como de formación tradicional, o se evalúan de la misma manera? ¿Cómo funciona eso?

Entrevistada: Ya, nosotros, justamente cuando nosotros apuntamos a espacios educativos diversos, también tenemos claro, y ese es uno de los desafíos que tiene el aperturar las posibilidades de práctica, el hecho de que todo lo que está construido inicialmente está pensado en el contexto escolar tradicional.

Las pautas, la estructura del portafolio, todo lo que tenga que ver con el ámbito evaluativo, inicialmente se piensa en el ámbito escolar. Entonces, ¿qué ocurre aquí? ¿Por qué no se pueden tener alternativas? A priori, porque justamente estas adecuaciones y ajustes tienen que surgir en el proceso. Entonces, personalmente me ha tocado acompañar práctica en archivos y en museos, y ahí hablo de mi experiencia personal al menos, efectivamente cuando he tenido que acompañar estas prácticas, justamente cuando llegamos al momento, al principio, y decimos ya, esto es lo que hay que hacer durante el semestre, y hay una pauta de acompañamiento, cierto, que va a permitir evaluar formativamente cómo tú te vas desempeñando, cierto, en el proceso, y esta es la pauta inicial.

Y lo que yo he hecho es compartirla con el profe guía y con el docente en formación, y entre los tres, nosotros hacemos los ajustes que nos parecen pertinentes y adecuados en esa pauta, y es la lógica de lo que nosotros solicitamos, desde todo punto de vista, desde la planificación. Aquí entra todo lo que está en juego en la práctica, que uno siempre lo piensa en la lógica tradicional, pero uno tiene que ajustarlo. Entonces, te pongo un caso más extremo, porque EPJA o Carcelario Hospitalaria no es tan distinto al trabajo en la escuela, por supuesto tiene matices, pero no es tan distinto, pero sí es distinto al trabajo en archivo y en museo ¿cachai? Entonces acá, ¿cuál es el ajuste? Y aquí te lo digo así porque he tenido esa experiencia, la planificación que se hace en estos espacios se hace una única vez, porque la gente que trabaja en estos espacios hace un guión, ¿cierto? Asociado a una temática, y esa es la planificación que por única vez lo hace, a diferencia de quienes hacen práctica en colegios que tienen que estar planificando para cada curso y día a día.

¿Cuál es el ajuste que se hace acá? Se hace la planificación una única vez, que es el guión, que es la charla que hace la persona en el museo, pero resulta que en el museo durante un puro día puede recibir cinco grupos distintos de estudiantes que no conoce, que no sabe, y que lo único que conoce a priori es que es un quinto del colegio Cumbres Las Condes, y a los 15 minutos viene un octavo del colegio Politécnico San Ramón, y al rato llega un cuarto medio del colegio no sé cuánto, y así, ¿cachai? Va transitando todo el rato, entonces no puede estar haciendo una planificación para cada uno de estos grupos, pero ¿cuál es la adecuación que se hace? Que tiene que ser la bitácora reflexiva. La bitácora permite recoger, pos visita, qué es lo que hizo. Y es donde el practicante pone los ajustes, la charla es la misma, todos vinieron a la charla las regiones de Chile, por darte un ejemplo, pero es muy distinto como

lo afrontó con el Jardín Infantil de Cerro Navia, a como lo afrontó con el octavo, con el quinto y con el cuarto medio.

Entonces la bitácora va recogiendo estos ajustes, esta experiencia, las emociones también por las cuales va transitando, porque evidentemente el practicante se va así, al igual que cuando uno se practica en un colegio, tú te sientes más cómoda con un grupo que con otro, y eso también tiene que ver con la configuración del rol docente. Uno se siente más cómoda, por ejemplo en mi caso, haciendo clases a tercer y cuarto medio, ese es mi grupo ideal, ese es el tipo de estudiante con el cual yo me siento mejor, me desempeño mejor, me desenvuelvo mejor, a diferencia de la básica que siento que son muy inquietos, como que me agobian, y cada uno de nosotros va perfilándose y va diciendo esto es lo que me gusta, y lo mismo pasa en estas prácticas donde a través de la bitácora se va recogiendo esto, me encantó hacer la charla pre básica y a medida que va pasando me voy dando cuenta que este es el grupo que a mí me gusta, y ahí es nieve porque la formación de nosotros, en la configuración del rol, la formación de nosotros está enfocada en colegio y para estudiantes preferentemente de media, y nosotros también hemos intencionado y lo hemos bajado para que ustedes se adecúan de quinto para arriba, pero también cuando uno toma las prácticas diversas toca que hay que asumir cursos más pequeños, para los cuales uno no tiene formación, porque es otra dinámica, otra didáctica, otra estructura, otra forma de tratarlo, otra forma de hablar, otra forma de explicar, es todo diferente, y nosotros no estudiamos parvulo, entonces pero esa persona a pesar de no tener la formación inicial, cómo lo va aprendiendo en la práctica

Entrevistadora: entiendo lo de la bitácora, igual yo le quería preguntar, ahora que se está haciendo una apertura a los espacios diversos, como más oficialmente quizás, o por ejemplo en contexto carcelario, que ahora hemos hecho quizás charla, como que yo veo una apertura, y como por la propia experiencia que he visto, y es ¿Usted qué cree que va a diferenciar al docente o la docente que egrese, del pedagógico, para enfrentar estos espacios, versus el docente o la docente que egrese de cualquier otra universidad en lo que respecta a enfrentar estos espacios diversos?

Entrevistada: Sí, yo siento que sí, ya lo marca a nivel interno, el hecho de que es muy bien valorado, el hecho de que ustedes tengan esta apertura, habemos muchos ex estudiantes en la universidad, que pasamos por las mismas aulas, y que nosotros no tuvimos, yo se lo he

contado en experiencia personal, no tuvimos la posibilidad de poder tener esta apertura, a pesar de que nuestros intereses también podrían haber ido por ahí, el vicerrector académico, la directora de docencia, yo misma, hay varios profes en la carrera que somos ex alumnos, y nosotros teníamos intereses distintos, queríamos probar, y no, era no solamente colegios, colegios tradicionales, y de séptimo para arriba, era un encuadre, súper grande, entonces ahora es súper abierto, y esto que a mí me ha tocado compartirlo en otros espacios, cuando hay otras universidades presentes, es súper bien valorado, porque es como oye, qué interesante, qué importante lo que ustedes hacen, porque efectivamente el trabajo de nosotros como profes, es súper necesario, no solamente en la escuela, también se necesitan profes en todos estos espacios, y en un montón de otros que no hemos mencionado, y que se condice mucho también con el rol de nosotros, o sea, a mí me da mucho orgullo también saber que claro, nuestra universidad es reconocida por ser la universidad que forma profesores para nuestro país, y eso significa también reconocer la diversidad que hay en nuestro país, o sea, y esto yo creo que de una u otra manera, ustedes lo forman, y los deja bien posicionados para desempeñarse en diferentes espacios, a pesar de que reconozco que también, y a propósito de la conversa que hemos tenido, no solamente ahora, sino que llevamos ya hace mucho tiempo, sin duda podría ser mucho mejor, y se podría dar, se podría hacer mucho más, pero creo que lo que estamos haciendo, y los pasos que hemos ido avanzando, creo que son súper valiosos, justamente en esa lógica, yo creo que eso es bien valorado, porque tiene que ver con el perfil, no es que todas las otras instituciones estén mandatadas para que tengan esta diversidad, el perfil nuestro de profesores de la UMCE apunta a esto, de hecho, cuando uno se hace el cuestionamiento, que lo hemos tenido nosotros como profes a nivel departamental, nosotros decimos que nos falta presencia en los espacios ABC1.

Entrevistadora: Sí, sí, he escuchado eso.

Entrevistada: Nos falta, y o sea, estamos desplegados, y hay un gusto personal por instalarnos en espacios súper deprivados, en espacios vulnerables, esa cuestión nos encanta, a mí me encanta eso, y también yo lo promuevo, y eso es compartido con mis estudiantes, entonces ahí es donde somos necesarios, ahí nos necesitan, y una cuestión así como un compromiso social súper digno que hay. Pero, en esta conversa también que hemos tenido en Consejo de

Profes, está el hecho de que también no hemos tomado conciencia de que somos súper necesarios también en la formación de aquellas personas ABC1, que son aquellas personas que se están formando y que las forman para liderar y tomar decisiones en nuestro país, y nosotros estamos dejando esos espacios libres a otras instituciones, y nosotros no estamos posicionados ahí, y sería súper importante que nos instaláramos ahí.

Pero, tenemos peros, el perfil de nuestros estudiantes no viene de esas zonas, y eso hace y hay estudios que muestran, claro, hay estudios que muestran que cuando uno se forma para profe, tiene en esta cuestión, en esta visión romántica y todo, y se comprueba en la evidencia, que uno vuelve a estos espacios, cuando uno tiene compañeros de regiones, por ejemplo, el sueño de los compañeros de regiones es volver a su zona y poder aportar ahí, nosotros tenemos lo mismo, como que nosotros nos damos vuelta en ese mismo espacio, pero por ejemplo, los profes que se forman en la Católica, que se forman en la Universidad del Desarrollo, que se forman en la Universidad Adolfo Ibañez, ellos también tienen el mismo sueño con nosotros, pero con su mismo grupo social. Y ahí hay un tema, porque nosotros, no sé si somos tan conscientes de que haciendo eso estamos reproduciendo el sistema.

Entrevistadora: Sí, porque es como endogámico, al final.

Entrevistada: Exacto, entonces ahí yo creo que estamos al debe y esa conversa y esa discusión la hemos tenido. Yo he ofrecido prácticas en colegios, en Las Condes no sé qué, nadie los toma.

Y yo entiendo por qué, porque da cuco. Yo tuve práctica 4 y esta conversa yo la tuve con los chiquillos. Yo les decía, sí, pues yo igual entiendo esto, porque claro, es llegar a hacer clases a un grupo social que me sobrepasa a mí culturalmente.

Y eso es cierto, es decir, tú vas a llegar a enseñar de Grecia y Roma. Y ellos conocen Grecia y Roma realmente. Sí. Y como profe yo, el verano pasado fui a las ruinas de Pontelli, la cuestión y no sé qué. Y nosotros solamente conocemos los libros.

Esa cuestión a nosotros, que es muy natural y humano, nos hace tomar No, ¿sabes qué? Mejor no, y esto también lo enlazo al hecho de cómo nos vamos perfilando nosotros como docentes también.

El hecho de que tal cual vaya eligiendo diferentes perfiles profesionales, el que a ti te guste el aula carcelaria tiene explicación. Tú por algo tenías tema con eso, por algo tenías interés en ese espacio educativo. Y eso te pasa a ti y le pasa a tu compañero que tiene interés por el aula hospitalaria y le pasa al que se va por educación popular y le pasa al que se va a la educación rural y le pasa al que quiere trabajar en museo. ¿Cachai? Entonces, también por eso que en la construcción del rol hay mucho de nuestra historia personal. A mí me permea, por ejemplo, el ser hija de profes normalistas. Por eso mi visión de la educación, o sea, mi visión del docente, que el docente abarca un montón de ámbitos. El docente no es solamente el que entra a la sala, hace clases, buenos días, esta es mi clase, historia, ya eso, hasta luego me voy. Porque yo no me formé como profe así, me formé en mi casa, viendo a mis papás de chica, trabajando, mis papás trabajaban en Fundación Mi Casa, mi mamá es profe normalista con mención en educación rural. Entonces hay una historia y todos nosotros cargamos con una historia.

Y esa historia indudablemente se pone ahora a disposición. Por eso mi énfasis es la formación integral de un profe. Es más que un profe, es como que tiene que estar ahí con un montón de ámbitos de la vida. Y eso choca un poco con la formación más actual del ser profe, donde no, tú no te involucras con eso porque tú eres profesora. Ese no es tu tema.

Entrevistadora: profe usted me dio una señal, unos indicios, pero me gustaría saber cuál cree usted que es la mayor fortaleza y la mayor debilidad en nuestra formación inicial docente, quizás específicamente en las prácticas.

Entrevistada: A ver, yo creo que la fortaleza pasa mucho por las características del nuevo modelo. El que sean tempranas, que empiecen en primer año, que sean progresivas, que sean acompañadas, que sean en espacios diversos, todo eso lo configura como una gran potencialidad en el área de práctica. Como debilidad, yo siento que el mismo plan de estudios juega de repente en contra en el hecho de que está en el discurso el que la práctica es el eje de la formación.

Pero cuando ustedes mismos tienen que privilegiar el hacer tal o cual cosa en relación a los cursos, lo que queda para el final es la práctica. Porque es más importante cumplir con el

trabajo para América, cumplir con el trabajo para la historia de Chile, con el de geografía cultural. Terminan todos esos, y el último, y ahora hago el de práctica.

Y me pasó ahora con práctica 4. Respondieron para didáctica, respondieron para todos los cursos que tenían, para los monográficos, para el lectivo, para el proyecto de investigación, para todo. Terminaron todos los cursos, y es como, y ahora agarro el portafolio de práctica profe y se los entrego atrasados, disculpe que tenía que entregar trabajo en los otros ramos y ahora se lo mando, y encima me lo mandan mal hecho porque lo hicieron al lote. A mí no me encanta, pero lo tengo claro.

O sea, llevo 20 años trabajando ahí y esa cuestión jamás ha cambiado. Entonces cuando se dice en el discurso que la práctica es el eje de la formación, yo siento que tiene que pasar harta agua bajo el puente para que eso se convierta en una realidad. Y yo creo que eso va a cambiar cuando en la formación los profes disciplinares también se convenzan de que eso es así, y que su formación disciplinar no es lo más importante, sino que lo que ellos están enseñando tributa a la formación práctica de ustedes.

O sea, lo que yo les estoy enseñando en tal curso que es muy teórico y que tienen que aprenderlo porque se los estoy enseñando porque ustedes lo tienen que enseñar el día de mañana en la escuela. Y eso no está en el discurso, por eso que ustedes tampoco lo incorporan así. Ustedes aprenden la disciplina porque hay que aprenderla.

Pero a ustedes nadie les dice que ustedes están aprendiendo eso porque eso es necesario para que después ustedes lo enseñen. ¿Viste? Entonces ahí es como un principal tema. Y bueno, creo que por ahí pasa la debilidad y por cierto, todo lo que es la formación pedagógica, que ya te decía yo que es una debilidad a nivel nacional en la carrera de formación de pedagogía, donde estamos muy al debe y eso lo demuestran los resultados de la END, donde el conocimiento, por ejemplo, de la normativa educacional, que para mí es fundamental, o sea, si nosotros somos profesionales en esa área y nosotros no manejamos aspectos generales de la normativa que nos rige como profesionales, entonces ¿a quién se lo pregunto? Es como que el médico no supiera cuáles son los últimos adelantos, la última ley que hay en relación al tema de la salud.

A todos nos pasa lo mismo. Entonces somos un gremio que se caracteriza por ser ignorante en ese sentido. Sí, yo digo ignorante en el buen sentido de la palabra dentro de este

contexto, y no de que sea ignorante en su profesión, sino de que adolecemos de esa formación porque la FID está débil en eso, como que no logra permear en eso, donde ustedes reconozcan el valor de que lo que ustedes saben pedagógicamente siempre tiene un sustento. Hay una ley, hay un decreto, hay una normativa, y me cuesta, y yo lo visualizo, por ejemplo, en los portafolios, lo que me cuesta que ustedes entiendan que todas las aseveraciones que ustedes hacen o lo que ustedes dicen, o lo que creen, o lo que piensan, tiene un sustento teórico. Y les da una reverenda lata de que hay que poner citas. Sí, porque lo que ustedes están diciendo y lo que están haciendo no se les ocurrió a ustedes.

Tiene un referente, eso tiene una explicación, tiene una escuela de formación. Lo que ustedes enseñan en geografía viene de escuelas geográficas, lo que enseñan en historia viene de escuelas historiográficas. Pero eso se arrastra porque en la formación a ustedes no se les enseña así.

Entonces tampoco es culpa de ustedes. Si uno hace la autocrítica y dice en la formación nosotros estamos fallando, porque eso ustedes lo debieran ir adquiriendo durante los años de formación. Entonces yo llego en cuarto y quinto a hincharle ahí con que, chiquillos, todo lo que ustedes ponen en el portafolio, cómo se hace el incidente crítico, que cuando yo digo una situación eso se inserta dentro de una temática.

¿Qué dicen los últimos estudios sobre ese tema? Y yo digo, qué lata que hay que hacer esto. Pero así es como profesionalmente uno tiene que hacerlo. Así es como uno reflexiona profesionalmente.

Entrevistadora: Lo que yo le iba a preguntar ahora es que cuales son las principales competencias, socio emocionales y habilidades profesionales que a su juicio, las personas que estamos estudiando esta carrera, deberíamos fortalecer para poder ya enfrentarnos al mundo, en este caso y específicamente en contextos de encierro, cuales vendrían siendo esas competencias socio emocionales y habilidades profesionales que deberíamos fortalecer para enfrentarnos ya ahora directamente al contexto de encierro?

Entrevistada: Ya ahí entramos a un temazo ahí a nivel de la FID porque todo lo que tiene que ver con educación emocional siempre ha estado presente pero invisibilizado y se visibiliza post pandemia, cierto. Entonces, estaba diciendo que, y lo hablábamos hace pocos días con los profes, yo estudié a fines de los 90 y como que el tema emocional, sí pasábamos por temas emocionales, pero no era algo que se llevara como al ámbito universitario, como que uno lo mantenía recluso en el tema de la vida privada. Entonces, a nivel universitario uno iba hacia lo que tenía que hacer, rendía evaluaciones, iba a la clase y todo, pero si uno tenía problemas emocionales de algún tipo, era algo que tú tenías que ver como externamente, no es algo que se llevara a la universidad. Eso claramente con el paso de los años cambió y hoy en día nosotros nos vemos enfrentados a esa situación, pero los profes que están trabajando en eso no lo han asumido y nosotros que estudiamos historia sabemos que los cambios a nivel cultural y de mentalidades son los más lentos que se dan, entonces no es algo que no se incorpora rápidamente, sino que tienen que pasar muchas cosas como para que se vayan adquiriendo de a poco.

Entonces, hay muchos profes hoy en día en el mundo académico universitario, no solamente en nuestra universidad, sino que hablo en general, que no asumen que eso hoy en día es parte de la formación, sino que siguen creyendo que ese no es problema de nosotros porque nosotros no somos un centro salud mental, nosotros somos una universidad que está formando profesionales y si esa persona no está en condiciones para poder estudiar, tiene que congelar, tiene que tomar licencia, tiene que hacer lo que sea necesario, se recupera, se mejora y vuelve. Esa cuestión está super instalada. Eso es así y esto es mucho más marcado en el ámbito universitario que en el ámbito escolar, porque el ámbito escolar ha transitado a eso y por eso cuando este tema llega al mundo universitario se asocia a que nos estamos escolarizando.

Esta cuestión parece escuela, porque esto no es colegio, esto es la universidad, entonces si usted tiene problemas tiene que verlo, vaya al psicólogo, véalo, pero no es acá donde lo tenemos que ver. Entonces, dicho eso, yo creo que el problema de las competencias que hay que fortalecer, al igual que un montón de temáticas, no se soluciona con la incorporación de un ramo en la malla que diga educación emocional. Yo estoy convencida que eso no es así, porque lo de educación emocional yo lo puedo incorporar en cualquier curso y lo puedo enseñar igual y no es necesario que exista un curso de eso.

Pero, al igual que todas las cosas en la formación, no pasa porque yo te lo enseñe teóricamente, sino que hay que practicarlo, hay que aprenderlo, hay que vivirlo. Entonces, en las competencias emocionales hay varias que se tienen que fortalecer en la formación de ustedes y aquí yo no sé si hago la distinción tan clara en relación a ir al contexto de encierro que ir a otro lado, porque creo que es transversal, es como paso. Entonces, una de las primeras competencias emocionales tiene que ver justamente con la conciencia emocional.

Aquí hay una premisa, nadie puede enseñar lo que no tiene. Y eso corre para todos, para todo ámbito de cosas. Si yo, como persona, no tengo conciencia emocional, es muy difícil que yo pueda enseñarla a mis estudiantes.

Otra competencia emocional, la regulación emocional. Otra competencia. Si yo no sé regular mis emociones, difícilmente voy a poder enseñar y poder contribuir a mis estudiantes, que son más pequeños que yo, ellos regulen sus emociones.

Otra competencia emocional, autonomía emocional. Si yo no soy autónoma emocionalmente, es decir, dependo de otras personas, si la otra persona me pone cara enojada y yo me afecto terriblemente porque me miro feo, porque eso es autonomía emocional, es un ejemplo súper claro de la autonomía emocional. Y me afecto y caigo en cama o no puedo seguir o lloro terriblemente porque la persona me miró feo, difícilmente también se lo voy a poder enseñar a mis estudiantes.

¿A qué voy con esto? La gran responsabilidad del desarrollo de esas competencias pasa por la formación personal y familiar que yo tengo, porque eso yo lo aprendo en mi casa. Si en mi casa, con la gente que yo me rodeo, no tiene desarrolladas esas competencias y a mí me enseñan, por ejemplo, que tengo que ser una mujer para poder triunfar en la vida, tengo que ser una mujer, que no manifieste mis emociones porque si no te van a ver débil. Y aquí voy a entrar en un tema género, ¿cierto? En la casa, cuando te enseñan, los hombres no lloran.

No lloré porque si no soy niña, soy hombre, no lloré. Y a nosotras nos dejan llorar. ¡Ay, déjala así, niña, déjala que lllore! Entonces nosotras nos desbordamos fácilmente mientras que los hombres tienen súper restringido y es súper raro ver a los chiquillos llorando porque es como que nos impacta mucho más y nos entenece ver a los compañeros llorando porque los hombres no lloran. ¿Te das cuenta que es un tema cultural?

Entrevistadora: Si

Entrevistada: Que no pasa por un curso, por un curso, es un tema cultural el hecho de que nosotros como personas no tengamos bien abordado el tema de la educación emocional. Porque culturalmente permea todo eso.

Ahora bien, eso igualmente uno lo podría enseñar porque nunca es tarde para aprender. Y nosotros que somos profes, sabemos eso. Entonces, es posible que yo lo haya aprendido pésimo, siendo chica, desde mi casa y todo. Pero siempre está la posibilidad de aprender y de ser consciente de cómo yo puedo mejorar eso. Y ahí yo creo que, claro, falta incorporar en los cursos pero de forma consciente porque esto queda como a consciencia de cada uno. A mí se me queda tiempo.

Yo hago una clase que tenga que ver con educación emocional pero no lo veo prioridad porque hay tantas prioridades, por ejemplo, en mis cursos de práctica que es como no hay por dónde empezar. ¿Qué abordo primero con los chiquillos? Que sepan planificar, que sepan evaluar, que hay un montón de demandas de las cuales yo siento que me tengo que hacer cargo y como que voy dejando y lo de educación emocional va quedando relegado. Y si alcanzo lo veo. Pero debiera ser prioritario porque, insisto, nosotros no tenemos herramientas y no sabemos nosotros mismos competencias emocionales que son las principales. Conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, etc. Si nosotros no tenemos manejo de ello, claro, difícilmente lo podemos abordar con nuestros estudiantes. Y por eso pasa que hay muchos profesores hoy en día que se desbordan en la sala de clase porque, claro, no pueden con todo lo que pasa. Y no es que uno tenga que, como profe, restringirse en sus emociones. Si yo tengo pena, no es que no tengas que llorar porque tienes pena, sino que la conciencia emocional te lleva a que justamente la conciencia, la regulación y la autonomía te lleva a que si tú tienes pena, tienes que aprender a regular esa emoción porque no es el momento para que yo me largue a llorar aquí a moco tendido porque estoy haciendo clase. Entonces la regulo. Pero también para esa regulación tengo que tomar conciencia de por qué estoy teniendo esa pena y qué es lo que hago con ella. Porque las emociones siempre nos avisan y nos dan cuenta de algo.

Cuando yo tengo rabia, yo tengo rabia porque siento injusticia de algo. Y eso me está haciendo un llamado de atención, de que yo tengo que aprender a poner límites. Y como yo no aprendo a poner límites, me pasan a llevar. Y por eso me da rabia. Porque alguien hace

algo que me pasa a llevar pero fui yo la que no puso los límites previos para que eso no pasara. Entonces, claro, ¿cuál es la solución? No es putear a la persona con la cual yo tengo rabia, sino que es justamente yo tomar conciencia de por qué estoy sintiendo esa rabia y qué hago con ella.

Y el qué hago con ella no es ir a putear a la persona, sino que la tengo que gestionar. Y ahí es donde viene la gestión emocional, que es otra competencia que tengo que desarrollar. ¿Te das cuenta? Entonces van todas ahí enlazadas. Yo siento que cuando uno conversa estos temas, uno los aprende. Cuando uno lo hace, uno dice, oye, sí, verdad, que esto es así. Entonces cuando te pasa, los dos segundos después, uno echa mano así como, ay, ya.

Por eso tengo pena. ¿Por qué tengo pena? Porque uno siente que está desbordado, que está carente de algo y por eso te da pena. Pero uno tiene que ser consciente de eso y saber hacer algo con eso que te está pasando.

Entrevistadora: Igual, profe, yo le preguntaba porque, obviamente de manera más diagnóstica, como el haber pasado por ese espacio, me hizo darme cuenta de que claramente como docente hay que tener una gran regulación emocional a la hora de enfrentarse en esos espacios,

Entrevistada: Pero tú echaste mano a tu carácter

Entrevistadora: Si,si

Entrevistada: Entonces, claro, tú soy para tener un carácter fuerte o aparentemente te has forjado así, o aparentemente te muestras así. Eso tienes que manejarlo tú, pero uno echa mano a sus propias características, porque por ejemplo, claro, lo que tú decís, lo de la regulación emocional es un constante aprendizaje. Nosotras hablamos de una oportunidad cuando yo te decía que siendo secretaria académica yo me iba para la casa con una mochila enorme emocionalmente, porque a mí llegaban todos los problemas y era inevitable que yo me fuera para la casa. Y yo no he ido a hacer clases, como fuiste tú ahí a la cárcel de Puente. No fui para allá, yo estaba trabajando en un espacio universitario, ¿cachai? Igual agobiada con un montón de problemas que me afectaban emocionalmente.

Entrevistadora: Claro, se vuelve inevitable, continuando en la misma línea me gustaría saber si ¿Usted cree que actualmente los profesores que egresan de la UMCE están preparados para desenvolverse en estos espacios en contexto de encierro?

Entrevistada: Depende del perfil. Depende del perfil de la persona.

Entrevistadora: ¿Cuál sería ese perfil, por ejemplo?

Entrevistada: contexto de encierro?

Entrevistadora: esto va enfocado directamente a contextos de encierro

Entrevistada: Yo creo que es que aquí es inevitable que yo las asocie a ti y a la cami.

Entrevistadora: Sí, bueno, sí, es por la experiencia igual en ambos casos

Entrevistada: Exacto, porque si yo tengo que caracterizar qué tipo de perfil, las asocio a ustedes, a el gusto por ese espacio, a un interés genuino por ir a aportar a ese espacio, carácter fuerte, por ejemplo, para mí es un carácter, o sea, no puede, yo no concebiría que se acerque a mí un pollito o un pollito a decirme, profe, quiero ir a hacer práctica a la cárcel de Puente. ¿Cachai? Es como, no, usted no va a ir, ¿cachai? Es como, yo a ti te dije, ya, tiene que ir, vamos, Pero fue, porque eras tú, porque tenía ciertas características. Pero si se acerca un pollito a decirme, profe, yo quería ir a hacer la práctica, ¿no se da? No.

Entrevistadora: Pero ¿y usted tendría esa personalidad o la sinceridad para decirle, yo no te veo ahí?

Entrevistada: Le explicaría, sí. Y lo he hecho, claro, sí, yo lo he hecho. Y así también es como he perfilado a veces a chiquillos cuando me dicen, profe, ¿sabe qué? Yo siento que no tengo condiciones para ir a hacer práctica al colegio. Me pasó con el Ignacio, por ejemplo,

¿cachai? Y el Ignacio me decía, yo no tengo, tuvimos una conversa larga y yo ahí como, ¿cachai qué? Uno en el rol de profe como que saca herramientas de psicoanálisis, como que soy un poco de todo, sin querer quería, no tenía que hacerlo.

Entonces, claro, en esa conversa yo le saqué la foto y cuando termina le digo, mira, yo tengo una propuesta y la ofrezco al Museo Nacional de Historia Natural que me lo agradece de por vida, porque es el mejor espacio al cual había podido llegar, es donde se desenvuelve mejor, donde fue mejor recibido y todo. Y es porque yo le saqué la foto, es porque tú tenías estas características, yo conocía el espacio, la necesidad de ese espacio, conocía el perfil que me habían pedido en ese espacio y dije, Ignacio, tú vas para allá. Pintado.

Pintado. Y me miró así como, pero el Museo de Historia, claro, porque no era el Museo Histórico de la Plaza de Armas. No.

Es como donde está el dinosaurio. Le dije, ya, ¿y qué mención soy tú, geografía? Por eso vas a ir para allá. Porque ese es el aporte que hay que hacer en el museo.

Entrevistadora: La falta quizás de la geografía.

Entrevistada: La falta quizás de la geografía. Porque hay que ser proactivo, porque no podís ser cortos, porque tenís que tener verso, porque tenís por esto, por esto, por esto, por esto, por esto.

Entrevistadora: Y él lo tiene.

Entrevistada: ¿Cachai? Y cayó pintado. Entonces, claro, por supuesto aracely con tino por supuesto que con tino lo haría, por supuesto que con tino lo haría. Y yo creo que como lo hice contigo también, cuando tú, no ahora hace poco, sino que tú de hace rato que venís hinchando con querer hacer prácticas, ¿te acuerdas o no?

Entrevistadora: si

Entrevistada: Y por qué yo te apoyé en eso. Porque yo vi el perfil tuyo para ese espacio.

Y porque vi el interés genuino que tenías. Yo quiero ir a hacer clases allá, claro, otra persona que me dice por moda o porque, ay, yo quería ir a hacer clase a la cárcel. Y yo le digo y después a los dos días me doy, ay, no, ¿sabes qué? Es que ahora me doy cuenta de otra cosa. ¿Cachai? Y ya. Eso pasa. A veces uno hace un ejercicio de persuasión, por si acaso, justamente para probar también.

Pero tú fuiste persistente, pues como quiero eso, quiero. Con la Camila me pasó lo mismo. La Cami también fue la que me planteó, yo me gustaría ir a hacer a esto.

Tuvimos la conversa y todo. Y también, por la Camila, bien pará, bien. Claro, ¿cómo yo voy a ir a tirar a una persona? Y lo mismo me pasa cuando los tengo que ubicar en los colegios. Yo se los transparente y se los digo. Cuando yo los ubico en el colegio, uno de los factores es la cercanía geográfica, la cercanía territorial. Por cierto, una persona que vive en Cerro Navia no la voy a mandar a clases en Puente Alto.

Entrevistadora: Y yo igual lo entendí con el tiempo, el tema de las distancias.

Entrevistada: Claro, pero el ubicarlos en tal o cual colegio tiene que ver con sus perfiles. Es como tú, tú tienes ciertas características y tú vayas a ir a ese colegio porque ahí vas a funcionar bien y vas a sacar mucho provecho y vas a aprender mucho en ese espacio.

A ti te gusta estar. Hay chiquillos que se acercan y me dicen, profe, a mí me gusta hacer clase con los niños. Chico, tengo un colegio de básica.

Y hay otro que no, hay otro que no tiene. En el trato yo me doy cuenta que no, tengo el perfil para ir a una escuela básica donde a los niños hay que tratarlos de otra manera. Entonces, así es como yo voy. Por eso es que es súper importante en mi trabajo y en mi rol el conocimiento que yo tengo de ustedes. Porque es imposible que uno pueda hacer la asignación de práctica al lote. Yo no lo puedo hacer a ojos cerrados.

Ya, tú vas para allá, tú vas para acá. No, yo los tengo que conocer previamente.

Entrevistadora: No y para que andamos con cosas igual , porque estamos representando a la universidad. Entonces, también es eso. Es cómo queda la universidad parada ante eso como, a la profesora tanto de esta universidad, es súper poco proactiva en un espacio que necesita eso. Entonces, como que igual es necesario

Entrevistada: Claro, ahí es donde uno va perfilando. Entonces, son las características, Aracely, la que hace. Entonces, yo creo que tiene que ser una persona con carácter fuerte, con las convicciones claras, con una gestión emocional, no sé si resuelta, pero sí, porque no sé quién la tiene resuelta, pero sí, más o menos desarrollada, para que justamente eso no te tumbe. O sea, esa experiencia que es fuerte, no te bote.

Porque si no, claro, caí en cama con depresión frente a eso. Entonces, creo que eso, a lo mejor tú, sin darte cuenta, lo tienes bien desarrollado. Porque si no, también, ahora, eso no quita que hubo momentos en donde tú también, claro, pasaste, y tú sabías que pasaste por varios momentos así, pero los pasaste tú y lo pasaron todos tus otros compañeros que estaban en otros contextos súper distintos. Porque forma parte de la experiencia. Todos pasamos por eso. Y eso nos va forjando a nosotros profesionalmente. Pues, esas son las experiencias que no se olvidan y que te hacen ser la profesora que de aquí en adelante tú vas a ser tú.

Entrevistadora: Sí, sí, sí, entiendo, profe. Igual, a modo de cierre, quería consultarle que si usted cree que los estudiantes que hagan prácticas en estos espacios de contexto de encierro, específicamente, en este caso, nuestros estudiantes de la UMCE, podrían hacer un aporte a mejorar la posibilidad de inserción social de las personas privadas de libertad. ¿Usted cree que en este caso, el aporte de nuestros estudiantes de la UMCE, por ejemplo, al trabajar en esos espacios, en sus prácticas, podrían mejorar esa posibilidad?

Entrevistada: Oh, sí, yo creo que sí

Entrevistadora: Si, porque?

Entrevistada: Yo creo que sí. Se me había quedado en el tintero el Matías Segovia. ¿El Matías Segovia hizo prácticas este semestre?

Entrevistadora: Sí, le fue bien, me dijo.

Entrevistada: Sí, le fue bien, le gustó, aprendió, y el profe guía también quedó súper contento. Y me dijo, profe, las puertas abiertas. Entonces, eso habla súper bien del trabajo, del compromiso. Yo creo que aquí me la voy a jugar con un tema muy idealista, que lo creo, y que tiene que ver con el compromiso social.

Yo creo que eso se forja. Ustedes entran a la carrera con eso, pero eso se va forjando, se va potenciando a medida que avanza la carrera. Entonces, cuando uno sale con la convicción de que sí, nosotros podemos ser un aporte en cualquier espacio en los que uno se desenvuelva, sí, no tengo duda que titulados nuestros pueden ser un tremendo aporte justamente por la convicción y por el compromiso social que se tiene en relación a que la educación sí puede cambiar vidas, a que la educación sí es una acción transformadora y que puede hacer que las personas vean con esperanza el futuro, y no que todo está perdido porque, claro, cometieron un error, qué sé yo, y están pagando por ese error como lo paga cualquier otra persona, cuando todo acto tiene consecuencias, y uno tiene que hacerse cargo de eso, pero eso no te define como persona y no está todo perdido, sino que siempre está la posibilidad de salir, de seguir adelante, de rehacer tu vida y de reeducarse. Siempre está la posibilidad de reeducarse.

Porque el que mató a una persona, no estoy hablando de un robo, pero el que mató a una persona, el que es homicida, ¿cachai? Es como, no tienes perdón de Dios, más o menos. Pero esa persona no tiene capacidad, o sea, no tiene la posibilidad de arrepentirse de lo que cometió, del error que cometió. Yo creo que todos nosotros metemos la pata en la vida, así de una u otra manera.

Y todos nosotros tenemos la posibilidad de pedir perdón, de pedir disculpas, y de aprender de esa metida de pata que tuvimos. Y la metida de pata no es una pura vez en la vida, sino que todos los días estamos metiendo la pata, todos los días. Entonces, y de eso nos vamos aprendiendo y vamos siendo mejores personas.

Y así es como nos vamos formando como personas, en el fondo tiene que ver con eso. Entonces, yo creo que sí, que sí podríamos ser un tremendo aporte. Y también en la formación, nuestra carrera particularmente, también porque es una carrera que estudia el contexto social, cultural, en perspectiva histórica, el tema territorial, como todos los factores intervienen en lo que pasa.

Entonces, sí, particularmente un perfil que sí puede ser un aporte. Incluso estoy proyectando el tema de la gestión. O sea, no estoy imaginando, y también porque por cómo los veo a ustedes, una vez que se titulan, a los pocos años, gran parte de ustedes asumen cargos de gestión sin haberlos buscado.

Porque nosotros no los formamos intencionalmente para que ustedes sean directores, o para que ustedes sean jefes de empleo, para que sean coordinadores de tal o cual cosa. Pero su formación los lleva a eso. Y cuando uno llega a cargo de gestión, es un cargo que te hace tomar decisiones y es un cargo de poder.

Y eso transforma, y eso sí implica cambio. Entonces, sí, yo lo encuentro súper potente eso. Entonces, sí, absolutamente sí por todos lados.

Entrevista n°10

Entrevistada: Nombre Clave: G1

Descripción: Este sujeto es relevante para la investigación ya que es funcionaria de la institución de Gendarmería de Chile, con varios años de trayectoria.

Fecha: 13 de diciembre del 2024

Entrevistadora: Lo primero es que usted autorice, y por lo mismo voy a empezar a grabar, y me gustaría quizás que partiera usted presentándose para poder hacerle las preguntas.

Entrevistada: Yo soy sub oficial, trabajo en la unidad de San Carlos en el CDP, actualmente cumplo el rol de jefa administrativa y finanzas de la unidad penal del CDP de San Carlos. Ya tengo 26 años de servicio, la gran mayoría de mi carrera la he realizado en la novena y en la novena, octava y ñuble actualmente.

Entrevistadora: Ya, súper. yo quería partir de lo más general a lo más específico y por lo mismo me gustaría saber quizás qué principios valóricos aprendió en la Escuela de Gendarmería, usted cree que serían correctos y los más apropiados para aplicar en la escuela en contexto de cárcel?

Entrevistada: La ética.

Entrevistadora: ¿La ética, por qué sería eso?

Entrevistada: La ética profesional. Porque, a ver, dentro de mi larga trayectoria en la institución nos hemos encontrado con profesores, con docentes que han ingresado drogas, alcohol, y lo digo específicamente en la unidad de Estillas donde estuve trabajando y encontramos un profesor con diferentes tipos de drogas y alcohol. Antiguamente, no se allanaban los profesores, hoy en día se les revisan las especies, como también a los abogados, pero parte netamente de una ética profesional porque hay que entender que estamos en un contexto de cárcel. Por otra parte, el tema de la buena comunicación que se debe mantener entre los funcionarios de gendarmería y los docentes que trabajan en las escuelas penales porque comprendamos que ustedes cumplen una labor bastante importante dentro de la unidad penal, como nosotros también en el ámbito de seguridad.

Porque si les llega a pasar algo a ustedes, vamos a ser los primeros que van a intervenir. En el caso de que son jóvenes que tienen que sacar carácter y que a veces hay profesionales, docentes, algunas personas son muy coquetas por naturaleza o son muy empáticas y se pierden en el contexto en que estamos trabajando y tratando de reinsertar a una persona a la sociedad. Él obviamente siempre va a estar dentro de su misma categoría con delincuentes y ellos siempre van a tratar de evadir los controles de gendarmería.

Principalmente los docentes tienen que preocuparse de su ética, no perder el foco, que estamos en una unidad penal, que cumplimos una labor, pero no podemos ingresar cosas que no correspondan a las establecidas por gendarmería. Si les piden que ingresen algo, informar a los funcionarios.

Entrevistadora: Y los protocolos me imagino que...?

Entrevistada: Están establecidos dentro de la categoría.

Entrevistadora: Y consulta, me gustaría saber sobre esta palabra que usted menciona de la empatía de la docencia, ¿En qué sentido la empatía sería algo negativo en este espacio? Quizás sea algo perjudicial.

Entrevistada: En el caso que muchas veces las personas que están privadas de libertad se hacen las víctimas, o trabajan en la parte psicológica con el profesional, con el docente, y tratan de manipularlo. Y sobre todo aquellos jóvenes que están recién egresados o que tienen poco tiempo de experiencia, los envían a las unidades penales y no utilizan ese tipo de criterio, tratan de empatizar con la persona privada de libertad, y a su vez evaden los controles de gendarmería.

Para poder darle sustento a esa persona que está trabajando en la parte psicológica con el docente. No sé si se entiende.

Entrevistadora: Totalmente. Quería saber, usted como trabajadora, ¿Qué visión tiene de la inserción social? Y si usted cree en esta, ¿Cuál sería su definición de inserción social como trabajadora funcionaria de gendarmería?

Entrevistada: Bueno, gendarmería es reinserción. Es seguridad y reinserción.

Nosotros nos preocupamos de que los internos no evaden los controles de gendarmería, porque por algo el Poder Judicial los determinó que ellos estén en prisión preventiva o estén un tiempo prolongado para su investigación, porque son un peligro para la sociedad. Por ende, los controles de la parte de seguridad pertenecen a gendarmería. El tema de reinserción, luego que ellos son condenados y que toman conciencia de su delito, porque muchos no toman conciencia de ellos, uno trata de aplicar ciertos talleres para poderlos reinsertar a la sociedad.

Una parte fundamental es el tema de la escuela, los talleres que se aplican, sumado a ello postulan a los SEP o a ciertos beneficios, rebajas de condena, algunos pueden postular a trabajos y salen con alguna medida, salida controlada de medio libre, que pueden tener un contrato de trabajo y poderse reinsertar en la sociedad, para nosotros entregarles todas las herramientas que puedan realizar, porque los SEP, los Centros de Educación y Trabajo, hay varias gamas de variedad de trabajo que se pueden realizar con los internos. En la parte

agrícola, acá en el SEP de San Carlos, una fábrica de longaniza muy famosa que ganó un premio en Chillán, también los jóvenes pueden ir a la universidad, los internos pueden ser autorizados y pueden asistir a las distintas universidades. Sumado a ello, en la parte agrícola, van a las barracas a trabajar, uno trata de buscar mecanismos para que los internos se reintegren en la sociedad.

En el CPS de Temuco, cuando yo trabajé allá, teníamos un teatro de internas y salíamos a varias localidades a mostrar el trabajo de las internas. Sumado a ello, dentro del CPS de Temuco, la empresa Rosen nos enviaba telas y las internas trabajaban con las telas, hacían sábanas, cubre camas, cubre colchones, varias cosas que la gendarmería hace. Y a veces la gente no lo sabe por desconocimiento, porque las cosas malas son las cosas que venden. Vamos partiendo desde esa perspectiva, nosotros podemos hacer miles de cosas en pos de que las personas que están privadas de libertad puedan realizar y reinsertarse en la sociedad, pero siempre va a depender de ellos, porque a veces la gente se acostumbra al dinero fácil.

Entrevistadora: Entiendo, y bueno, esta es toda la gestión que hace Gendarmería para lograr esta inserción y me gustaría saber, quizás usted ya ahora más a nivel personal ¿Cómo definiría la inserción social? Quizás en una frase.

Entrevistada: La inserción social es tratar de cambiar el chip y darnos cuenta cuánto a cada uno nos cuesta ganar el dinero y el sustento para nuestro hogar.

Entrevistadora: Entiendo, súper. Y siguiendo esta línea de preguntar sobre la institución de gendarmería, ya que usted ha tenido una gran trayectoria en esta, preguntarle qué relación habrá tenido quizás con el tema de las escuelas dentro, si ha estado cerca, lejos, pero quería saber cuál vendría siendo para Gendarmería de Chile el rol y el valor que tiene la escuela dentro de las cárceles.

Entrevistada: Un rol importante. Ellos nos ayudan a que las personas que están privadas de libertad puedan tener educación, porque muchos de ellos, la gran mayoría, son analfabetos. Entonces, enseñarles a leer, a sumar a una persona que prácticamente lleva toda una vida sin

saber leer, sin saber escribir, sin tomar un lápiz, sin poder escribir su nombre, como firma, solamente marcar su huella, es fundamental.

Entrevistadora: Entiendo. Y otra consulta, ¿Usted cree dentro del tema de la escuela que más allá quizás de que se les enseñe a los estudiantes lo básico, claro, que es leer, escribir, ¿usted cree que la escuela puede lograr cosas quizás más profundas, más complejas en los internos, por ejemplo, empatía. ¿Usted cree que quizás la escuela logre en profundidad desarrollar eso en los internos?

Entrevistada: A ver, es un trabajo en conjunto, no es tan solamente la escuela, es un trabajo en conjunto, tanto Gendarmería con sus profesionales, los psicólogos, las asistentes sociales, los talleres que se aplican para ofensores sexuales, que reconozcan, primero que nada reconozcan el delito, que eso es importante, porque muchos de ellos no lo reconocen. La parte de Gendarmería, la parte de la escuela, el tema educacional, eso les entrega a ellos valor, sentirse valorados, sentirse que ellos están aprendiendo y que van quemando etapas, que si yo empezar a terminar la enseñanza básica, la enseñanza media, que tienen la posibilidad de dar la PSU o la PAES, como se llama hoy en día, es importante.

Ellos se sienten muy gratificantes, que están dando razón de ser a su vida.

Entrevistadora: Y una consulta, ¿Cuál cree usted que es la importancia de que esta labor, conjunta, una parte la hacen los funcionarios, otra parte la hacen los docentes, pero ¿Cuál es la importancia, por ejemplo, de que los docentes hagan ciertas tareas dentro de la cárcel y no, por ejemplo, una funcionaria de gendarmería? Se lo comento así, entrevisté a otra funcionaria y me comentó que en su época ella hasta la enseñó a leer a la interna. Entonces, por ejemplo, en ese sentido, ¿Cuál es la importancia de que haya una profesora enseñando a leer a la interna y no una funcionaria, por ejemplo? ¿Cuál es la relevancia de que ese rol sea de la docente?

Entrevistada: Porque el docente está preparado y está cumpliendo una labor.

Entonces, si la funcionaria que trata de enseñarle a leer o a hacer algo por el estilo, si bien se agradece, pero también quita tiempo para el tema de seguridad. Porque nosotros estamos contratados para el tema de seguridad. Y la parte educacional es para los docentes.

Es igual que si yo me metiera, pasa algo a un interno y yo intervengo y lo atiendo como una enfermera. Estoy manipulando cosas o implementos que no son de mi área, pero estoy tratando de ayudar, pero si bien se puede agradecer, pero no es mi función, no tengo el título para ello, no me corresponde porque lo que me corresponde es el tema de seguridad.

Entrevistada: Entiendo. Y Emily, usted está en conocimiento como tal de esto, pero ¿Qué desafíos de Gendarmería de Chile cree usted que tienen como institución a la hora de lograr llevar a cabo los programas educativos dentro de los espacios carcelarios? Porque entendiéndose así, existe a nivel educativo un currículum que dice debemos enseñar esto, esto, esto, que es EPJA para adultos, pero se debe cumplir. Hay ciertas cosas mínimas que se piden, como docente, por ejemplo, tú tienes que lograr cierta cantidad de conocimientos en este año, pero ¿Cómo logra Gendarmería que eso se vaya cumpliendo? Que es un deber en parte con el tema de la educación. ¿Cómo van logrando ese propósito educativo, pero con los desafíos de la propia cárcel y cómo se enfrentan a esos desafíos? ¿Cuáles son y cómo se enfrentan?

Entrevistada: Bueno, nosotros conversamos con el director de la escuela, él se acerca a nosotros y nos plantea los desafíos que ellos tienen como docentes y la escuela penal, ya se los plantea directamente el jefe de unidad

En algunas reuniones uno asiste y en otras no, pero directamente lo ve la jefatura de unidad y ahí ven en qué nosotros como Gendarmería podemos apoyarlo, porque muchas veces hay allanamientos que interrumpen las debidas clases que puedan tener los docentes. Entonces, igual a veces tienen ustedes un cronograma y tienen su clase lista para realizar y a veces pasan situaciones puntuales que no les permiten realizar dicha labor. Nosotros nos entendemos, pero a veces las circunstancias no nos permiten hacer, porque hay peleas, porque hay un conflicto o hay que hacer allanamientos y toda la población penal adentro y las salas de clases desocupaditas.

Entrevistadora: Ya, comprendo. Quería saber en base a su opinión, ¿Qué aspectos quizás del sistema carcelario habría que modificar para que el sistema educativo dentro de la cárcel mejorará? ¿Qué cosas quizás de las propias dinámicas de la cárcel, del sistema carcelario hay que modificar, mejorar, agregar, añadir, quitar para que el sistema educativo dentro funcione mejor?

Entrevistada: A ver, yo creo que más que sea más dinámica la clase, porque a veces las personas que están privadas de libertad las encuentran aburridas, muy monótonas y a veces el cerebro humano es tan sabio que unos aprenden de manera visual, otros leyendo o viendo un video, la pantalla. Entonces, hay miles de formas de que las personas puedan aprender y sobre todo aquellas personas que tienen avanzada edad les cuesta aún más aprender. Entonces, cuesta llevar a esas personas que están privadas de libertad a la escuela. Algunos no quieren ir, otros solamente van, ¿por qué? Porque si no asisten van a estar faltando en el libro de asistencia y eso les va a perjudicar en el consejo técnico para obtener un beneficio intrapenitencial. Y netamente van y a veces no hacen nada, se quedan dormidos.

Entonces, en vez de ser un aporte para el docente y para la clase en sí, todo lo contrario. Perjudica la labor del docente e interpele el buen funcionamiento, que los demás también sean un aporte porque si alguien da una opinión, a otra persona se le va a ocurrir otra cosa. Y si uno no aprende, levanta la mano, pide que le enseñen o el compañero de al lado si aprendió le va a enseñar.

Pero un tema de motivación, de sentirse ellos motivados. Entonces, que sean las clases más dinámicas sería lo más recomendable. Buscar mecanismos para que el estilo de aprendizaje de aquellas personas que están privadas de libertad, que la gran mayoría son adultos mayores, sea más dinámicas.

Entrevistadora: Ya, comprendo. Y en esa misma línea de lo que usted me señala, ¿Cuál es el perfil del docente que debe entrar a la cárcel para hacer clases? El perfil perfecto para usted. ¿Cuál sería el que funcionaría mejor en este espacio?

Entrevistada: A ver, la persona tiene que tener ética, ser profesional. Yo creo que es lo más apropiado. La ética y que sea bastante profesional en el tema educacional. Tener carácter.

Porque a veces la persona de esta condición, las privadas de libertad, son muy falta de respeto. Y si no tienen carácter, obviamente la docente o el docente se va a sentir mal. Si a alguno de ellos le falta el respeto, porque no lo van a hacer así tan sutil.

Comprendamos que estamos hablando de personas delincuentes, que muchos de ellos, en el caso de San Carlos hay muchos que son violadores de menores de 14 años, drogadictos. Entonces, son personas que no tienen conciencia en ese aspecto. Entonces, si ven a alguna docente muy atractiva y llama mucho la atención, pueden ser faltas de respeto.

Y a veces, nosotras como mujeres y jóvenes, si no tienen el carácter como para tratar a ese tipo de personas, no va a poder funcionar. Tienen que tener carácter ético y profesional. Creo que es lo fundamental.

Entrevistadora: Quería preguntarte, ¿Qué propuesta a nivel nacional crees tú que sería la adecuada para, por ejemplo, evitar la tasa de reinserción delictiva en las cárceles? Entendemos que quizás el estudiante pasó por la escuela en cárcel, salió, volvió a cometer un delito y vuelve a entrar. ¿Cuál sería quizás una fórmula que usted propondría a nivel nacional para bajar esa tasa, ese nivel de reinserción delictiva?

Entrevistada: Yo, tal vez suene como muy cruel, pero yo aumentaría las penas. ¿Ya? Para que aquellas personas que cometen un delito tengan conciencia de que van a estar harto tiempo. Porque a veces es como muy blandos, y que las penas tengan tantas alternativas como para la puerta giratoria, que el beneficio intrapenitenciario, que el tema de la reclusión nocturna, la libertad vigilada, que son primerizos, que no tienen mayores antecedentes. Esas personas pueden obviamente tener, pero que no tengan antecedentes, que tengan algún tipo de beneficio, pero que las penas sean más altas para aquellas personas que son reincidentes. Porque así para que vayan tomando conciencia.

Porque si no, van a seguir delinquir y en definitiva están haciendo un daño a nuestra sociedad y a todas las personas que nos sacrificamos mucho por llevar nuestro sustento a nuestros hogares.

Entrevistadora: Entiendo. Y en ese sentido igual me gustaría saber, ¿Qué opina de la frase que deberíamos construir más escuelas y menos cárceles?

Entrevistada: Sí, yo opino que sí, pero también hay un trabajo en la parte educacional que falta. ¿Cuál sería ese? Hay asignaturas que se eliminaron.

Entrevistadora: ¿Sí?

Entrevistada: El tema de... Hay una asignatura de... civil. No me recuerdo en qué minuto. ¿Educación ciudadana, será? ¿Educación ciudadana? No, educación civil, algo así. No, no la conozco en verdad, pero... Bueno, en mis años era... Pero es un tema político, el tema de las elecciones, de los partidos políticos, toda la parte civil.

Educación cívica. Esa asignatura es importante, aplicarla en la parte educacional. Y la otra parte que es importante, el tema educación financiera.

Entrevistadora: ¿Y usted cómo cree que podríamos resolver el tema de aumentar las penas para que igual, en parte, sea algo más ejemplificante, para que no vuelvan a entrar. Pero, ¿Cómo lo haríamos, por ejemplo, entonces, sin construir más cárceles? Teniendo a una población penal como que se mantenga más tiempo usando el espacio carcelario.

Entrevistada: A ver... Yo primero que nada, quitaría el tema de los derechos humanos.

Entrevistadora: ¿Ya?

Entrevistada: Porque existen derechos humanos solamente para el delincuente. Para las víctimas no hay derechos humanos.

Entrevistadora: ¿Ya?

Entrevistada: Porque lo hemos visto como funcionarios públicos, lo hemos visto en aquellas personas que son dañadas. Y vemos que el delincuente tiene abogado. La víctima tiene abogado, el defensor público.

Entrevistadora: Entiendo. Igual le consulto, por ejemplo, respecto a los derechos humanos. Dentro de los derechos humanos, la educación, claro, igual es un derecho humano. Entonces, ¿usted mantendría ese derecho? ¿Lo quitaría? ¿Sería para algunos?

Entrevistada: Para mí el tema de la educación es fundamental.

Entrevistadora: ¿Ya?

Entrevistada: Porque el tema de la alimentación es fundamental. De la salud también es fundamental. La educación, salud, su espacio. En el tema de tener su cama, su ropa, de abrigo, su alimentación. Todos en eso estamos bien.

Entrevistadora: Entiendo.

Entrevistada: Pero el tema de los derechos humanos, yo creo que en vez de ser algo beneficioso para nuestra sociedad, ha venido a perjudicarnos. Y contextualizando, hay muchas cárceles que son pequeñas. La de San Carlos es pequeña, no es muy grande. Fue creada para alrededor de 50 o 80 internos. Hoy en día tenemos alrededor de 140.

Entrevistadora: ¿Hay una sobrepoblación?

Entrevistada: Hoy en día existe una sobrepoblación importante de internos. Hemos llegado a tener 210.

Entrevistadora: ¿Y cómo sobrellevar la sobrepoblación en este caso?

Entrevistada: En estos momentos, de hecho, hay hasta internos durmiendo en el suelo.

Entrevistada: Con colchones, porque no hay espacio físico.

Entrevistadora: Ya.

Entrevistada: Y esa es la realidad de nosotros. Entonces, el que se aumenten las penas va a crear conciencia en aquellos delincuentes que cometen algún delito, sea cual sea, de que si cometen eso van a cumplir una bandera de tantos años. Entonces, solamente habrían cárceles grandes que puedan albergar de manera regional toda la población penal. Y así construir escuelas. Que lo importante es la educación. Que yo creo que es fundamental, es un derecho básico, tanto el derecho a la salud, a la alimentación, el derecho a la educación.

Yo creo que es importante.

Entrevistadora: Entiendo. Y quizás para finalizar, Emily, me gustaría saber, las mayores fortalezas y las mayores debilidades que tú crees que tiene Gendarmería de Chile.

Entrevistada: La mayor fortaleza es el trabajo en equipo, es el personal que está cumpliendo su labor como corresponde. Esa es la mayor fortaleza. Si a un funcionario, un interno, le falta el respeto, o si el funcionario necesita apoyo, todos estamos ahí. Todos. Podemos tener diferencias pero a la hora de, todos somos uno.

Entrevistadora: Ya, super. ¿Y las debilidades?

Entrevistada: La debilidad es, los recursos monetarios para poder hacer cosas en beneficio del buen funcionamiento de nuestra unidad penal, porque hay muchas cosas que escapan de nuestras manos. Podemos tener miles de proyectos, cambiar la techumbre, la fachada de nuestra unidad penal, de poder no se cambiar la iluminación de la línea de fuego o tener baños para personas discapacitadas que estaba viendo yo de hecho, pero tenemos que cumplir ciertos protocolos, que la puerta tiene que ser 90cm no de 70cm, que el espacio o lavamanos tiene que cumplir ciertos roles, entonces el tema recursos es importante para gendarmería.

Entrevistadora: Entiendo.

Entrevistada: Tenemos muchas buenas ideas dentro de la unidad penal pero sin plata no se puede hacer na'.

Entrevistadora: Claro, entiendo. Esas serían las mayores debilidades.

Entrevistada: Debilidades en el tema recurso monetario porque uno puede entregarle las mejores comodidades porque hay personas que ingresan que tienen ciertas patologías o que son apuñalados y quedan en silla de ruedas, o vienen visitas que son personas de avanzada edad, vienen en silla de ruedas que hay casos aca en San Carlos que vienen visitas en silla de rueda entonces no tenemos las comodidades como para brindarle a esa persona un baño exclusivo para personas discapacitadas, entonces porque no hay recursos.

Entrevistadora: Entiendo.

Entrevistada: Entonces esa es nuestra debilidad, pero nuestra fortaleza es el equipo.

Entrevistadora: Comprendo totalmente. Estamos finalizando la entrevista y quería agradecerte por tus respuestas, yo creo que siempre es muy importante ver diversos puntos de vista. Por ejemplo, la vivencia de la docencia es distinta a la de las funcionarias y hay que ver todos los puntos de vista, es muy importante siempre recalcar eso para tener un panorama más claro de la situación. Entonces por eso mismo te agradezco.

13.2 Notas de campo:

Fecha	Miércoles 23 de Agosto del 2023	Descripción de la situación
-------	---------------------------------------	-----------------------------

Hora inicio	7:30	Hoy fue mi primer día de práctica, a eso de las 7:30 de la mañana tomé un colectivo desde mi casa hasta la plaza de Puente alto, al buscar en una aplicación del celular, ninguna micro me dejaba cerca del CDP de Puente Alto, desde mi casa, en todas debía caminar mínimo 11 minutos para llegar desde el paradero en que me dejara, por lo que optar por la locomoción colectiva fue la mejor opción. Casi a las 8 de la mañana llegué a la Plaza de Puente alto, estaba lloviendo con una gran cantidad de agua y las calles estaban muy inundadas, debido a lo ya señalado anteriormente de las micros, decidí caminar, según el Google Maps, caminando eran 23 minutos, pero debido al estado de las calles con las lluvias, me demoré 35 minutos evitando a toda costa no ser mojada por autos. Al llegar al CDP de Puente Alto, en el exterior habían muchas personas esperando, toqué la puerta de la entrada principal para pedir entrar, pero de primeras el funcionario no me tomó atención. Me di cuenta que habían muchas mujeres tocando la puerta, por lo que tuve que abrir mi chaqueta y mostrar mi delantal para evidenciar que era una estudiante en práctica, insistí y el funcionario me preguntó que con quién venía, le señalé el nombre de mi profesora guía, la cual no le conocía el rostro. La llamaron y ella llegó a buscarme a la entrada, me dejaron pasar y nos sentamos en la sala principal de la unidad. La profesora se presenta y me explica que ingresaremos a la escuela cuando los funcionarios hayan terminado de realizar la cuenta de la mañana y hayan hecho la formación. Finalmente a eso de las 8:45 caminamos por un pasillo, bajamos por una escalera donde había una puerta metálica (puerta N°1) con unos casilleros, donde mi docente guía me señala que debo guardar mis cosas en el casillero (con el candado que me habían avisado que debía traer). También me señala que debo dejar mi celular en un estante que estaba con números para cada compartimiento, apagué mi celular y una funcionaria me preguntó si llevaba algo que no correspondiera, le señalé que no, luego me revisó los bolsillos y con un detector de metales (asumo yo) en el cuerpo. En ese rato se hizo mucha fila en la escalera mientras nos revisaban. Finalmente pudimos entrar, estábamos en un piso -1 pero aún se veía luz del día y un jardín con varios árboles. Al pasar la
-------------	------	--

Hora término	13:00	puerta N°1, visualicé unos espejos que apuntaban estratégicamente hacia la puerta. También me encontré con otro pasillo bastante ancho con asientos disponibles, mi docente guía me señaló que nos sentáramos mientras para esperar al resto de los docentes y entrar juntos. Finalmente nos paramos y nos dirigimos a la puerta N°2, en esta, habían varios funcionarios, sentados a un lado de la puerta por dentro, tenían una televisión y estaban hasta desayunando. Mi profesora guía los saludó muy alegremente y les señaló que era la nueva alumna en práctica, ellos sonrieron y me dijeron bienvenida. Al cruzar la puerta N°2, me enfrenté por primera vez a los verdaderos pasillos de una cárcel, por las lluvias estaban inundados, se sentía un olor muy fuerte a algo que no lograba distinguir, habían muchos hombres de diversas edades trapeando, todos ellos nos miraban fijamente mientras caminábamos. Algunos saludaron a mi profesora guía, luego nos detuvimos en el pasillo (aún quedaba mucho camino para terminarlo) y nos encontramos con una escalera que estaba cerrada con una reja, debajo de la escalera habían dos internos encerrados, la docente abrió la reja y subimos dos pisos, finalmente abrió una puerta y llegamos a la escuela. Lo primero que se visualiza es una pequeña sala donde se encuentra el secretario con el computador y la impresora. Alrededor 3 puertas y un pasillo, dos de las puertas son oficinas más pequeñas de dirección y la tercera es la que te lleva al patio de la escuela. El pasillo te lleva a una pequeña sala de profesores donde solamente caen 4 asientos, había una mesa, hervidor, tazas y una televisión. Hacia el final de la sala de docentes, hay un estrecho pasillo que fue habilitado para usarlo de escritorio para quienes quisieran trabajar ahí. Finalmente, en el patio de la escuela, me encontré con el acceso a las salas de clase. Durante el día se me fue mostrando el espacio y fui conociendo a estudiantes que de manera muy curiosa preguntaban muchas cosas. Al querer retirarme de la escuela, me señalaron que no lo podía hacer sola, que alguien me debía acompañar a la entrada, a si que un docente me acompañó. Al bajar por la escalera de la escuela, vi unos internos formados mirando hacia un hombre que estaba esposado y con un chaleco amarillo. El docente que me acompañaba me detuvo y me señaló que nos debíamos devolver a la escuela. Al subir me explica que a ese hombre lo iban a desnudar para ingresarlo a la cárcel y que los internos que estaban en fila, presenciaban
-------------------------	--------------	---

		la situación. Al cabo de media hora, volvimos a bajar y finalmente me pude retirar de la unidad penal.
--	--	---

Lugar	Centro de Puente Alto Entrada CDP Puente Alto Unidad penal Escuela	Momento del día			
Tipo de persona involucrada	Docentes	Clases	Recreo	Actividad extra programática	Reunión de equipo docente
	Funcionarios Estudiantes Docente practicante				Primer día de práctica. Presentación del espacio

Fecha	Miércoles 27 de septiembre del 2023	Descripción de la situación
Hora inicio	08:30	Nuevamente, al igual que en otras ocasiones, me desconocieron en la entrada de la unidad penal y tuve que llamar a mi docente guía para que me dejaran entrar. De manera rutinaria llegué a la puerta N°1 para despojarme de mis pertenencias, dejar mi bolso en el casillero y mi celular en el estante. Luego fui revisada por la funcionaria y pude
Hora término	13:00	

Lugar	Gimnasio del recinto penitenciario	ingresar hasta el pasillo que me llevó a la puerta N°2, como siempre esperamos al resto de los docentes para ingresar todos juntos. Hoy estaba destinado para realizar una actividad.
	Sala de clases.	Previamente se les solicitó a gendarmería el permiso para ingresar 350 sopaipillas y freírlas en la escuela para la actividad con los estudiantes. Gendarmería acepta el ingreso de las sopaipillas pero con la condición de que se freirán en el rancho de la unidad penal, no en la escuela. Se invitó a funcionarios, docentes y estudiantes del recinto penal a celebrar las fiestas patrias al gimnasio de la unidad. Llegó una gran cantidad de estudiantes. Las docentes prepararon una muestra en donde junto a un grupo de estudiantes bailaron cueca. Habían estudiantes de diversas nacionalidades, chilenos, haitianos, venezolanos, peruanos. Cada estudiante independiente de su nacionalidad demostró su talento bailando. Luego se abrió una instancia para que cualquier persona presente en el público bailara. Se me invitó a bailar pero me negué. Bailaron funcionarias con estudiantes, profesores con funcionarias, estudiantes con profesoras. Hubo juegos como la yincana, tirar la cuerda entre otros, los estudiantes participaron en representación de su curso. Demostraron lo mucho que les gusta ganar, siempre que ganaban se emocionaban y celebraban a gritos, también demostraron molestia por los estudiantes que hacían trampa, se lanzaban insultos. Llegó la hora de la entrega de sopaipillas, a cada profesor jefe se le fue entregando una bandeja con sopaipillas equivalente a dos por cada estudiante, junto a eso se entregó un recipiente con ají y mostaza. La instrucción era que los estudiantes debían formar una fila para recibir sus sopaipillas y yo debía entregar el aliño. Un estudiante me pidió mi Facebook, le señalé que no tenía, luego me insistió pidiendo mi número, le dije que no me lo sabía, luego se me insinuó acercándose bastante a mí, a lo que tomé distancia y le paré los carros. El estudiante solo sonrió y se alejó señalando lo “chora” que era la señorita. Las sopaipillas fueron llegando y entregándose en orden desde el nivel más bajo, hasta el más alto. Cuando se llegó a los segundos ciclos (3ro y 4to medio) los docentes a cargo de esos cursos se dieron cuenta que no estaban alcanzando sopaipillas para todos los estudiantes, el segundo ciclo B

		comenzó a reclamar al darse cuenta que no tocarían sus sopaipillas, según los mozos de gendarmería, ya no quedaban más, los estudiantes siguieron reclamando y entre gritos y expresiones de tristeza, algunos funcionarios del recinto penal comenzaron a sacar a todos los estudiantes del gimnasio a gritos, el último curso que se resistía a retirarse sin sus sopaipillas, recibió un par de empujones y gritos por lo que se alcanzó a visualizar. Las docentes que quedamos en el gimnasio, nos quedamos ordenando y limpiando las mesas para que quedaran en su lugar, se me señaló que más tarde se realizaría la visita en este mismo espacio. Luego de dejar lo más limpio posible y que los funcionarios nos pidieran que nos retiráramos del gimnasio porque “el trabajo de limpieza les corresponde a los mozos”, nos reunimos en una sala de clases junto al equipo docente y asistentes de la educación de la escuela para conversar sobre nuestras apreciaciones sobre la actividad recién vivida. Después de hacer un balance, se llegó a la conclusión de que la actividad a pesar de todo había sido exitosa porque los estudiantes se demostraron muy felices con los juegos y bailes. Respecto al tema de las sopaipillas se señaló que en el rancho donde se frieron las sopaipillas, hicieron un recorte de mínimo 120 sopaipillas que nunca llegaron al gimnasio. Algunos docentes señalaron que esto de los recortes o “pago de peaje” ya había sucedido en actividades anteriores que involucraban comida. Una docente más antigua señala que eso siempre sucede y que es parte de. Yo decidí dar mi opinión y señalé que me parecía indigno y deshumanizante permitir que nuestros estudiantes se peleen por comida, en especial en el contexto que se encuentran, también señalé que si no se logra hallar un mecanismo en que las raciones de comida lleguen intactas a las actividades para que todos los estudiantes toquen su parte de manera justa, que mejor se renunciase a eso. Otra docente me señala que son prácticas que siempre han funcionado de esa manera y que esas mismas prácticas nos permiten hacer las actividades como escuela. Solo le respondí que las malas prácticas se cortan de raíz y que no se fomentan.
--	--	--

		Momento del día			
Tipo de persona involucrada	Docentes Practicantes Asistentes de la educación	Clases	Recreo	Actividad extra programática	Reunión de equipo docente
	Director Funcionarios de gendarmería			Celebración por fiestas patrias	Conversación post actividad

Fecha	Miércoles 8 de noviembre del 2023	Descripción de la situación
Hora inicio	11:30	

Hora término	12:00	Luego de terminar una clase con el tercer nivel, salí a mi descanso ya que comienza el horario en que los estudiantes van a buscar su material de estudio para llevarlo a su torre y completarlo allá. Como siempre, se me acerca algún estudiante a solicitar mi ayuda para realizar su guía, esta vez era de matemáticas. Luego de terminar de ayudar a ese estudiante se me acerca otro que ya conozco de hace un tiempo, en ocasiones anteriores me había solicitado ayuda. El estudiante se me acerca y me señala que hoy es su último día de condena y que a las 12 de la noche sale en libertad, me agradece por la ayuda y buena disposición que le entregué en todos los miércoles previos que vino a buscar guías a la escuela y me regala un chocolate, yo se lo recibo. Luego le pregunto que cuál es su plan al salir en libertad, me señala que estudiará en un CEIA para sacar su cuarto medio, me dice que gracias a la motivación que le entregué durante estas semanas y gracias a las opciones para estudiar fuera de las cuales le orienté, tomó la decisión de solicitar la matrícula para estudiar. Yo le sonrío y le señalo que ojalá sea verdad lo que me dice y que solo él sabrá si está cumpliendo su palabra. Me llaman para ingresar a la reunión de docentes y me retiro.			
Lugar	Patio de la escuela	Momento del día			
Tipo de persona involucrada	Docente practicante	Clases	Recreo	Actividad extra programática	Reunión de equipo docente

	Estudiante modalidad a distancia				Horario en que los internos que estudian en la modalidad a distancia van a buscar material de estudio a la escuela
--	--	--	--	--	---

Fecha	Miércoles 15 de noviembre del 2023	Descripción de la situación
Hora inicio	8:30	El día de hoy, tenía programado realizar mi primera clase de geografía para los estudiantes del tercer nivel. Llegué de manera puntual a la unidad penal, estando antes de las 8:30 lista para ingresar.
Hora término	10:45	

Lugar	Puerta N°1 cárcel Casino de funcionarios Liceo	Comienzo a notar ciertos movimientos anormales entre los funcionarios, muy rápido logro enterarme que hay un procedimiento de allanamiento y que no podremos hacer ingreso a la escuela. Luego se me señala que no nos podemos ir pero que tampoco podemos entrar a nuestra escuela por lo tanto solo toca esperar, nos dirigimos junto al resto de los docentes al casino de funcionario a ver televisión y tomar café. Expreso mi frustración por la situación y se me señala que me debo acostumbrar y saber adecuar a estas adversidades que finalmente son tan normales acá. También se me dice que es parte de y que pronto lo entenderé. A eso de las 10:30 nos permiten entrar a la escuela, por lo que de manera rutinaria llegué a la puerta N°1 para despojarme de mis pertenencias, dejar mi bolso en el casillero y mi celular en el estante. Luego fui revisada por la funcionaria y pude ingresar hasta el pasillo que me llevó a la puerta N°2, como siempre esperamos al resto de los docentes para ingresar todos juntos. Me dirijo a mi sala para preparar la clase en la pizarra y una docente me señala que no escriba nada porque los estudiantes no van a llegar, pregunté por qué y la colega me señala que nunca llegan después de un procedimiento.			
		Momento del día			
Tipo de persona involucrada	Docentes Funcionarios de gendarmería	Clases	Recreo	Actividad extra programática	Reunión de equipo docente
				Allanamiento	

Fecha	Martes 21 de noviembre del 2023	Descripción de la situación
-------	---------------------------------	-----------------------------

Hora inicio	9:00	Al entrar a la escuela, me dirigí directamente a la sala de clases para comenzar a preparar los materiales que se utilizarían a lo largo de toda la clase de geografía. Debido a la cancelación de clases de la semana anterior, tuve que desde ya, pensar en todas las adaptaciones que tendría que hacer por falta de tiempo. Al llegar los estudiantes, pude rápidamente darme cuenta que faltaba la mitad del curso, les consulté y me señalaron que sólo enviaron a algunos estudiantes de cada torre. Comenzamos la clase de geografía, los estudiantes recepcionaron bien los contenidos, se demostraron atentos e hicieron muchas preguntas. Terminó el primer bloque de la clase y los estudiantes salieron a espacio de la escuela que está destinado para que tengan recreo, el cual dura 15 minutos. En ese tiempo jugaron taca taca, otros al juego de la ranita apostando, otros hicieron ejercicios en las máquinas y otros simplemente fumaban y conversaban. Pasando por este espacio, algunos estudiantes me abordaron para conversar de manera casual, al inicio lo permití pero luego
-------------	------	--

Hora término	11:15	pude darme cuenta de que el gendarme me miraba atentamente. Luego pasó una profesora y me señaló que dejara de hablar con los estudiantes porque era mal visto. Hice caso y me dirigí a la sala de profesores. En el segundo bloque de clases, les entregué a los estudiantes las instrucciones para comenzar a confeccionar mapas enfocados en plasmar su vivencia en el espacio cotidiano de la cárcel. A cada estudiante se le entregaron lápices de colores, hojas de block y emojis para poder representar las sensaciones que les generaba cada lugar del recinto carcelario. Finalmente, se abrió una instancia en donde los estudiantes, de manera voluntaria fueron explicando de manera personal su percepción de la cárcel, junto al simbolismo de cada emoji utilizado. Dentro de las apreciaciones por parte de los estudiantes, señalaron que les gustó bastante la actividad. También señalaron que les pareció desafiante tener que plasmar su diario vivir a través de un mapa. También señalaron que les gustó bastante que se les facilitaran todos los materiales.			
Lugar	Aula de la escuela Patio de la escuela	Momento del día			
Tipo de persona involucrada	Estudiante Docente en práctica	Clases	Recreo	Actividad extra programática	Reunión de equipo docente
		Realización de la primera clase de geografía			

Fecha	Miércoles 13 de diciembre del 2023	Descripción de la situación
Hora inicio	8:30	De manera rutinaria llegué a la puerta N°1 para despojarme de mis pertenencias, dejar mi bolso en el casillero y mi celular en el estante. Luego fui revisada por la funcionaria y pude ingresar hasta el pasillo que me llevó a la puerta N°2, como siempre esperamos al resto de los docentes para ingresar todos juntos.
Hora término	13:00	

Lugar	Patio de la escuela Aula de clases	Hoy fue la ceremonia de graduación de los estudiantes que terminaban su octavo básico. Las y los docentes preparamos previamente el montaje de un cóctel para los estudiantes graduados y sus familiares invitados, exactamente un familiar por estudiante, sin permiso de que entren sus hijos/as. Mientras se montaba la comida, una de las docentes encargadas de organizar el cóctel, señala que no llegaron dos bandejas llenas de canapé luego de pasar la revisión por la primera puerta. Alrededor de las 10 de la mañana inicia la ceremonia, los estudiantes están sentados mirando hacia el frente y sus familiares atrás. Entre medio de cada premiación se van exponiendo diversos discursos por parte de los docentes, una docente en práctica hace un número artístico y canta frente a todos. La ceremonia evidentemente fue emotiva para las familiares presentes, ya que soltaron bastantes lágrimas. Habían muchas madres y parejas, de hecho solo había un hombre familiar, era padre de uno de los estudiantes. Al terminar la ceremonia, los estudiantes corrieron para abrazar a sus familiares, muchos lloraron. Se les invitó a entrar a las salas donde se encontraba montado el cóctel, una mujer de una edad aproximada de 60 años, madre de un estudiante de 22 años aproximadamente, apenas se podía mover necesitó mucha asistencia por parte del equipo docente, evidenciaba complicaciones de salud. Me acerco a saludar al único padre presente de un estudiante, lo saludo con mucho gusto y le señaló que su hijo ha sido un estudiante muy esforzado y que ha demostrado grandes capacidades. El padre me señala con tono de dureza frente a su hijo, que eso da igual mientras esté preso. Al mirar el rostro del estudiante preferí no seguir la conversación. Me acerqué a otro estudiante que estaba junto a su pareja, para felicitarlo, la pareja me miró con un rostro de desagrado, así que preferí tomar distancia. Por mucho rato me quedé observando la interacción entre la madre con problemas de salud y su hijo de 22 años, se abrazaban mucho y ella le pedía por favor que se portara bien para que no lo siguieran castigando con las visitas. A pesar de que la actividad estaba programada para terminar a las 13:00, algunas docentes comienzan a limpiar las mesas a las
-------	--	---

		12:30, otras docentes demuestran su molestia señalando que ese gesto demuestra como si se estuviera echando a las familias. Siendo las 12:45, los gendarmes le señalan a los estudiantes que deben despedirse de sus familiares, ellos lo hacen y se los llevan a la torre. Las familiares se quedan unos minutos más hasta la 13:00, varias madres y parejas sueltan lágrimas. La madre del estudiante de 22 años se me acerca para despedirme y pedirme que por favor cuide a su hijo. Yo le señalo que en nuestra escuela, todas y todos los docentes cuidamos a nuestros estudiantes. Este fue mi último día de práctica número cuatro en el espacio.
--	--	---

		Momento del día			
Tipo de persona involucrada		Clases	Recreo	Actividad extra programática	Reunión de equipo docente
				Graduación de 8vo	

Fecha	28 de marzo del 2024	Descripción de la situación
Hora inicio	14:00	Para hacer ingreso a la escuela de manera rutinaria llegué a la puerta N°1 para despojarme de mis pertenencias, dejar mi bolso en el casillero y mi celular en el estante. Luego fui revisada por la funcionaria y pude ingresar hasta el pasillo que
Hora término	16:30	

Lugar	Patio de la escuela	me llevó a la puerta N°2, como siempre esperamos al resto de los docentes para ingresar todos juntos.
	Sala de clases	El director de la escuela realizó la misa de semana santa, los estudiantes escucharon atentamente, la mayoría de los docentes no quiso estar presente en la ceremonia Mientras los estudiantes estaban en la misa algunas docentes armamos las bolsitas de huevos de pascua, estos fueron comprados con dinero de cooperación de los propios docentes Algunas profesoras se quejaban de otras que no ayudaban En el aula, antes de iniciar la clase que comenzó más tarde por esta actividad programada sin avisarme, compartimos pan que fue cortado con las manos por un estudiante y repartido entre los estudiantes y nosotros los docentes presentes, como símbolo de que somos iguales en el aula ya que compartimos lo mismo También tomamos agua con sabor a uva para representar el vino También se le dieron a los estudiantes una bolsita con huevos de pascua, los estudiantes presentes demostraron felicidad y algunos señalaron que hace años no comían chocolate Los estudiantes no querían comenzar la clase porque creían que era día libre, me pidieron que no hiciera la clase y que pusiera un partido de fútbol, les señalé que debíamos hacer la clase pero que en el momento de realizar la actividad planificada podía poner el partido de fondo. Accedieron a ese trato. La clase inició a las 15:20, los estudiantes se mostraban muy inquietos, recordando constantemente el trato de poner el partido. A las 16:00 comienzo a dar las instrucciones de la actividad y pongo el partido de fondo. En ese mismo instante, un funcionario de la escuela entra a mi sala sin pedir permiso para interrumpir la clase y le dice a todos los estudiantes que deben salir de la sala. Se terminó la clase media hora antes y no se me dio ninguna justificación.
		Momento del día

Tipo de persona involucrada	Director	Clases	Recreo	Actividad extra programática	Reunión de equipo docente
	Docentes				
	Practicantes				
	Estudiantes	Clases post actividad		Misa semana santa	

Fecha	Jueves 18 de abril del 2024	Descripción de la situación
-------	-----------------------------	-----------------------------

Hora inicio	14:00	Para hacer ingreso a la escuela, de manera rutinaria llegué a la puerta N°1 para despojarme de mis pertenencias, dejar mi bolso en el casillero y mi celular en el estante. Luego fui revisada por la funcionaria y pude ingresar hasta el pasillo que me llevó a la puerta N°2, como siempre esperamos al resto de los docentes para ingresar todos juntos. Hoy se realizó la actividad preparativa para el día del libro, la cual consistió en la confección de cuentos de “un poco más de 100 palabras”, estos cuentos debían ser redactados en base a las temáticas de escuela, diario vivir, cárcel, libertad, entre otras. Las temáticas escogidas para estos escritos fueron foco de controversia entre las y los docentes, ya que varias argumentaron que la temática debía ser libre, otros docentes señalaban que se debía escribir desde lo que tenían más cerca y finalmente otras docentes señalaron que era estigmatizante y poco estimulante escribir sobre cárcel. El primer ciclo B llegó a la sala y al igual que en otras ocasiones, no llegaron todos los estudiantes porque a una de las torres le correspondía la visita. Se le entregaron las instrucciones a los estudiantes y el material para comenzar a escribir. Con el paso de los minutos se fue pasando por los puestos para revisar el estado de avance de los cuentos y para resolver dudas. Al manera de diagnóstico general, los ánimos no estaban muy positivos en la sala y los estudiantes estaban muy poco motivados a escribir, así lo expresó la mayoría cuando se les fue consultando. Al terminar la clase, la mayoría de los estudiantes pudo escribir su relato, esto gracias al apoyo y motivación constante de mi profesor guía y yo. La clase termina y los estudiantes salen a recreo, al despedirse, cada estudiante se acerca a estrechar la mano, al salir todos de la sala tuve que ir a lavarme las manos con jabón por sugerencia de mi docente guía, más que nada por temas de sanidad. Al lavarme las manos, el agua salía muy sucia. Particularmente hoy, más que otros días, la sala de clases quedó con un olor a cuerpo muy fuerte, debí ventilar y echar desodorante ambiental.
--------------------	--------------	--

Hora término	19:30	Al terminar el recreo llegaron los estudiantes del segundo ciclo B, al igual que con el curso anterior, se les explicó la actividad y se les entregó el material necesario para realizarla, a diferencia del curso anterior, este grupo de estudiantes encontró de inmediato la motivación para escribir, a los 15 minutos de haber iniciado la actividad, muchos estudiantes llegaron al escritorio solicitando correcciones. Esto en el momento generó ciertas dificultades porque éramos dos docentes presentes en la sala ante un curso completo de 32 estudiantes aproximadamente, exigiendo atención. Los estudiantes estaban tan emocionados por haber escrito sus cuentos que insistían constantemente en que priorizáramos a cada uno de manera individual. La gran dificultad que tuvieron cada uno de ellos fue el tema de la ortografía, hubo que corregir mucho en ese aspecto. En un momento de la clase decidí salir hacia el baño, en ese instante un estudiante me abordó para preguntarme hacia dónde iba con un tono algo altanero, yo le respondí que por ahí nomás y me fui, al volver del baño en el patio, otro estudiante de otro curso me solicita ayuda con su cuento, yo lo comienzo ayudar afuera de mi sala y el mismo estudiante que ya me había preguntado a dónde iba, me reclama que me debo entrar a la sala, diciendo que yo era su profesora, no del joven que estaba en el patio. Ante ese reclamo decido poner el límite, le señalo al estudiante que no puede ser egoísta y que acá todos los docentes estamos dispuestos a ayudar a todos los estudiantes independiente del curso. Al entrar a la sala continúo atendiendo las necesidades de los estudiantes. En ese instante ingresa a la sala un funcionario preguntando si alguno de los presentes tenía una tijera que se le perdió a una profesora, estas estaban encima de la mesa de ping pong del patio, donde la colega estaba trabajando con manualidades. Los estudiantes señalan que no tienen las tijeras y entre ellos bromea señalando que en esta sala no hay domésticos. La clase termina y el funcionario pide que los estudiantes se pongan en fila para realizar la cuenta, pregunta por última vez si alguien tiene las tijeras, nadie contesta, entre los mismos compañeros se retan y se dicen que no sean tontos y devuelvan las tijeras. El funcionario los lleva y otro gendarme señala que les harán allanamiento “por tontos”.
-------------------------	--------------	---

Lugar	Sala de clases	Momento del día			
	Patio de la escuela				
Tipo de persona involucrada	Docente en práctica	Clases	Recreo	Actividad extra programática	Reunión de equipo docente
	Estudiantes				
	Docentes			Preparación día del libro cuentos 100 palabras	
	Funcionarios				

Fecha	Martes 23 de abril del 2024	Descripción de la situación
Hora inicio	14:00	Para hacer ingreso a la escuela, de manera rutinaria llegué a la puerta N°1 para despojarme de mis pertenencias, dejar mi bolso en el casillero y mi celular en el estante. Luego fui revisada por la funcionaria y pude ingresar hasta el pasillo que me llevó a la puerta N°2, como siempre esperamos al resto de los docentes para ingresar todos juntos. Antes de comenzar las clases, hicieron la entrega de la credencial de practicante que serviría para los controles internos de gendarmería para acreditar mi identidad. Al terminar la primera clase del bloque de la tarde, me quedo en la sala sola, preparando la pizarra para el siguiente curso. Un interno que trabaja ayudando en la escuela entra a la sala para ordenar y barrer. Luego se me acerca de manera discreta y me señala que hay un ex estudiante que salió en libertad, que me envía un recado. Yo le pregunto a qué se refiere y me señala que un estudiante que el año pasado venía a buscar guías y yo ayudaba en mi práctica anterior en esta escuela, me mandaba un mensaje.

Hora término	19:30	El supuesto mensaje que me enviaba este ex estudiante que había salido en libertad era que él estaba enamorado de mí y que quería venir a buscarme. Este interno me pregunta si es posible que él le comunique al ex estudiante mis horarios de salida para que él me venga a buscar. Decidí ponerles límites a este ex estudiante y a este interno que estaba de mensajero. Primero le señalé que yo siempre me iba acompañada en auto cuando salía de la cárcel y segundo, cualquier tipo de relación con un estudiante ya sea de amistad o de otro tipo, estaba prohibida y era causal en mi caso de reprobación de la práctica. Ante toda esta conversación mantengo una postura seria pero calmada. El interno ante mi respuesta me señala que comprende y que se lo dirá al ex estudiante amigo suyo. También me señala que su amigo me manda a decir que está sacando el cuarto medio tal como me lo prometió. Yo le contesto que me alegro por él. Luego le señalo al interno que me voy a retirar de la sala para descansar antes de comenzar la clase. Me dirijo a la sala de profesores y le comento a un docente la situación que acaba de ocurrir, me señala que me quede tranquila ya que afirma, estos internos son mentirosos y hay que creerles la mitad de lo que dicen. Al salir de la unidad penal miré hacia todos lados por precaución ante la situación ocurrida.			
Lugar	Sala de clases	Momento del día			
Tipo de persona involucrada	Estudiante	Clases	Recreo	Actividad extra programática	Reunión de equipo docente
	Docente en práctica				
	Interno		Descanso entre bloques de clase		
	Ex estudiante				
	Docente				

Fecha	Viernes 26 de abril del 2024	Descripción de la situación
Hora inicio	8:30	Para hacer ingreso a la escuela, de manera rutinaria llegué a la puerta N°1 para despojarme de mis pertenencias, dejar mi bolso en el casillero y mi celular en el estante. Luego fui revisada por la funcionaria y pude ingresar hasta el pasillo que me llevó a la puerta N°2, como siempre esperamos al resto de los docentes para ingresar todos juntos. Entramos de manera puntual para continuar los preparativos para la actividad del día del libro. Era un evento importante para la escuela porque serviría para visibilizar los trabajos realizados por los estudiantes ante las y los invitados de la corporación municipal. Previamente el día anterior con los docentes nos habíamos quedado hasta tarde preparando los stands para este día. Se escogieron a dos estudiantes por curso para presentar los trabajos. El criterio para ser elegidos fue la habilidad de oratoria y la capacidad de liderazgo en aula. La actividad inició a las 9:30, llegando una gran cantidad de masa de estudiantes de todos los cursos, ellos fueron sentados de manera ordenada en las sillas dispuestas para ellos. Delante de ellos se ubicaron las sillas para las y los docentes, autoridades invitadas de la corporación junto a las autoridades de gendarmería. En mi caso estuve dirigiendo el orden de los estudiantes en cada stand, recordando las instrucciones de cómo se debían presentar. Muchos estudiantes se demostraron muy ansiosos por presentar. Hubo ceremonia de inicio con una agrupación de teatro invitada perteneciente a la tercera edad, los estudiantes estaban algo inquietos, se paraban mucho de sus puestos para intentar ver mejor la presentación, los gendarmes les llamaban la atención diciendo que se callaran y que tomaran asiento. Luego del espectáculo de inicio, personas de la corporación municipal que nos visitaron, comenzaron a pasearse por los

Hora término	13:00	stands, escuchando atentamente las presentaciones de los estudiantes y fotografiando algunos trabajos. Alrededor de las 11:00 comenzó la ceremonia de premiación a las personas que participaron en los cuentos de 100 palabras, en este concurso se invitó a participar no solo a los estudiantes, sino a cualquier persona que trabajara al interior de la unidad penal, entre ellos docentes, personal de la salud, funcionarios, entre otros. Al momento de premiar a los estudiantes ganadores de la categoría de estudiantes de enseñanza media (primer y segundo ciclo), me invitaron por micrófonos a entregar los diplomas, al llamarme, una gran cantidad de estudiantes presentes me aplaudieron un largo rato, entregué los diplomas y me devolví a los stands. Luego de las premiaciones se cerró la ceremonia con un discurso y se les invitó a los estudiantes a retirarse. Por otro lado, a las autoridades presentes junto a la agrupación artística se les invitó a desplazarse hacia la escuela para disfrutar de un cóctel. El cóctel se veía muy producido, nadie creería que era al interior de un recinto penitenciario, así lo compartieron diversas personas invitadas. En este no fueron invitados los estudiantes, si quiera los ganadores del concurso. Mientras se compartía en el espacio, un gendarme de la escuela se me acerca para decirme con un tono sarcástico que se notaba que los estudiantes me tenían demasiada estima, bastante cercanía de hecho. Al preguntarle a qué se refiere me señala la situación de los aplausos que recibí en la ceremonia. Ante el tono que utilizó el funcionario solo procedí a contestar que eso pasaba cuando una realizaba un trabajo constante y con buenas intenciones de corazón y que en este espacio era difícil no tenerle estima o respeto a figuras como la de una docente. Ante mi respuesta el funcionario solo me quedó observando, yo me retiré.
-------------------------	--------------	---

Lugar	Gimnasio del recinto penal	Momento del día			
	Patio de la escuela				
Tipo de persona involucrada	Gendarmería	Clases	Recreo	Actividad extra programática	Reunión de equipo docente
	Docentes				
	Practicantes				
	Director				
	Asistentes de la educación			Celebración día del libro	
	Invitados externos				

Fecha	Jueves 9 de mayo del 2024	Descripción de la situación
-------	---------------------------	-----------------------------

Hora inicio	14:00	Para hacer ingreso a la escuela, de manera rutinaria llegué a la puerta N°1 para despojarme de mis pertenencias, dejar mi bolso en el casillero y mi celular en el estante. Luego fui revisada por la funcionaria y pude ingresar hasta el pasillo que me llevó a la puerta N°2, como siempre esperamos al resto de los docentes para ingresar todos juntos. Al ingresar a la escuela, nos señalan que debemos juntarnos en una de las salas para una reunión de emergencia. En esta se nos señala que hay casos de estudiantes con sarna y tuberculosis, nos informan que estas situaciones se pueden dar, en especial por las condiciones de vida de las torres donde muchas veces la misma estructura del espacio, donde la higiene no es la más óptima y no se pueden tomar muchas medidas de sanidad por la sobrepoblación existente. Algunos docentes consultan cuales deben ser las medidas a tomar de resguardo, nos señalan que evitar saludar o despedirse de apretón de manos, usar mascarilla, lavarse las manos constantemente y echarles alcohol gel en las manos a los estudiantes cuando entren a la sala. Otra docente hace la observación de que sería más fácil seguir esas medidas si estuvieran esas condiciones materiales, por ejemplo no hay alcohol gel, solo del normal y tampoco hay suficiente. Luego de la reunión comenzamos la clase con el curso del primer ciclo. Al igual que todas las clases, en algún momento de esta se les solicita a los estudiantes que puedan leer en voz alta de manera azarosa. Luego de que participaran casi todos los estudiantes le solicito a uno que es nuevo o que nunca había venido a clases en este semestre, que por favor procesa a leer, él se niega y me responde que lea el compañero de al lado porque él ya yo hizo, al ser mentira lo que me contesta le vuelvo a insistir que por favor lea. El estudiante procede a leer pero con claras dificultades, tantas que mientras leía se molesta y me dice “gracias por ayudarme” al no corregirla una palabra que no podía terminar de pronunciar. Yo le contesto a eso que no me gusta interrumpir a mis estudiantes mientras leen porque prefiero que lo hagan
-------------	-------	---

Hora término	16:45	con calma sin apuros. El estudiante termina de leer el párrafo y se va molesto de la sala avisando que va al baño. Durante el resto de la clase este estudiante con el nombre clave de (E905) se comporta de una manera en la que evidentemente quería hacer notar su enojo. Al finalizar la clase les pido que por favor me entreguen lo que hayan avanzado de su guía porque la siguiente clase la continuarán completando. El estudiante (E905) me entrega su guía riéndose sin saber yo de qué, luego la reviso y le había borrado el nombre. Ante esta situación decidí hablar con él para primero pedirle que por favor rellene con su nombre la guía y que en segundo lugar yo no tengo porqué tolerar comportamientos como el de él, ya que es un adulto, el cual al manos en mi sala le entrego independencia y que por lo mismo espero que se comporte a la altura de lo que se le entrega. También le señalo que ya me había dado cuenta que tenía dificultades con el tema de la lectura y que por lo mismo me comprometía a no volverlo a presionar con que lea en voz alta, pero que también esperaba a cambio su esfuerzo y mejor actitud ante la clase. Finalmente le pido que por favor se comprometa porque realmente yo como docente estoy para ayudarla y que le aseguro que si él lo permite, de aquí a que me vaya estará leyendo. El estudiante acepta el compromiso y se retira. En esta ocasión estuve completamente sola en el aula, por lo que al terminar la clase, me dirijo hacia el equipo PIE para consultar la situación del estudiante (E905). Las docentes me señalan que efectivamente este estudiante recién había ingresado a la escuela y que respecto a la habilidad de lectoescritura, ellas habían diagnosticado que no estaba desarrollada, por lo que me sugieren realizar ciertas adecuaciones. Luego de esta conversación me tomo un descanso antes de iniciar la siguiente clase, un estudiante me va a buscar a la sala de profesoras/es y me regala un chocolate. Al preguntarle el motivo me señala que por ser paciente con él. Otras profesoras que estaban presentes en esa situación me señalan que es muy normal que los estudiantes lleguen regalando dulces.
-------------------------	--------------	---

Lugar	Sala de clases	Momento del día			
	Sala de profesoras/es				
Tipo de persona involucrada	Estudiantes (E905)	Clases	Recreo	Actividad extra programática	Reunión de equipo docente
	Docente Practicante Equipo PIE Docentes	Con el primer ciclo (Primero y segundos medios)			Reunión de emergencia

Fecha	Miércoles 15 de mayo del 2024	Descripción de la situación
-------	-------------------------------	-----------------------------

Hora inicio	8:30	Para hacer ingreso a la escuela, de manera rutinaria llegué a la puerta N°1 para despojarme de mis pertenencias, dejar mi bolso en el casillero y mi celular en el estante. Luego fui revisada por la funcionaria y pude ingresar hasta el pasillo que me llevó a la puerta N°2, como siempre esperamos al resto de los docentes para ingresar todos juntos. En la mañana antes de iniciar la actividad del día del libro, ingresamos con las docentes directamente a trabajar en la preparación de las bolsas de desayuno para los estudiantes. Estas contendrían un trozo de queque (que todas/os los docentes habíamos traídos de cooperación) y también contenían un pan con mortadela o paté. Surgió una pequeña discusión entre las docentes porque cuestionaron el hecho de que ese pan es del desayuno de los internos que les llega a las torres y si falta pan en la torre puede haber conflictos graves. También entre las docentes escuché críticas entre ellas mismas porque algunas no estaban ayudando, se observan ciertas rivalidades entre grupos. Luego de terminar de armar, nos dirigimos al gimnasio. Los estudiantes comenzaron a llegar también. Cada Profesor jefe era encargado de entregar las bolsas con mucha precaución con lista en mano, los estudiantes al recibir la bolsa debían firmar a un lado de su nombre. La orden de si sobraban bolsas de estudiantes que no estuvieran presentes, era guardarlas y devolverlas a la escuela. Varias docentes criticamos que no correspondía devolver el queque ya que había salido con dinero de nuestro bolsillo y queríamos repartirlos entre los estudiantes presentes en la actividad. Al ir haciendo entrega de este alimento junto a un vaso de café o té, pude darme cuenta que existían estudiantes que eran vegetarianos, lamentablemente los panes estaban rellenos con paté o mortadela, no había una opción vegetariana así que esos estudiantes se quedaban sin comer pan y debían regalarlo o en el mejor de los casos intercambiarlo por un queque con otro compañero. Alrededor de las 10:20 se proyectó a los estudiantes un video preparado por los y las docentes de la escuela que los hizo reír bastante, este pequeño video trataba sobre imitar las frases típicas de los estudiantes del Liceo Camino de Luz. Luego de esa proyección, se realizó la competencia de la yincana, esta fue una de los 6 juegos que se habían preparado con mucha anticipación y esfuerzo por parte del equipo docente. Al terminar la competencia, el equipo ganador celebró
--------------------	-------------	---

Hora término	13:00	lanzando harina al cielo junto con un confeti de papel hecho en el momento. Luego de esta celebración, se daría paso a la siguiente actividad preparada, pero por el micrófono a eso de las 11:00 se interrumpe lo planeado porque entregan el mensaje de que todos los estudiantes deben abandonar el gimnasio. Este comunicado fue muy sorpresivo para todos los presentes, los estudiantes me consultaron qué estaba ocurriendo, me reclamaron que se les habían prometido más actividades. Yo les contesté que estaba tan sorprendida como ellos. Luego de que los estudiantes se retiraran a nosotras las y los docentes también nos despacharon muy pronto de ahí. Debimos subir muy rápido a la escuela. Ante la situación tan inesperada, nos reunimos con el equipo docente para realizar una reunión. Hicimos nuestras apreciaciones de la actividad y conversamos otros temas. En ese instante comencé a escuchar sonidos muy fuertes, se lograban distinguir gritos y cosas siendo golpeadas (fierros). Al salir de la sala para ver que estaba sucediendo pude darme cuenta que estaba presenciando como se realizaba un procedimiento de allanamiento. La ubicación de la escuela en un segundo piso, me permitió visualizar ciertas situaciones. Primero, en la escalera que está en dirección hacia el pasillo del gimnasio, habían muchos funcionarios haciendo pasar a los internos corriendo por estas escaleras, estaban totalmente tapados y usaban linternas que parpadeaban, los funcionarios (se distinguían voces de mujeres también) le gritaban a los internos “camina más rápido conchetumare y mira pal piso wn” en esa situación mientras se les gritaba a los internos, los funcionarios estaban con lumas, más de un interno recibió un lumazo. Entre esos internos que pasaban corriendo, pude distinguir a muchos de los estudiantes con los que había compartido en el gimnasio. Después, desde el mismo patio de la escuela, se podía visualizar el pasillo que da al gimnasio. Este gimnasio, por lo que podía inferir, no solo era utilizado para las visitas y actividades de la escuela, sino que también era el lugar donde se llevaban a los internos en los procedimientos de allanamiento. En ese pasillo que se visualiza desde la escuela, pude observar a funcionarios de gendarmería, con perros policiales, estos estaban sin bozal ladrando muy fuerte y de manera agresiva. Mientras los internos pasaban en fila hacia el gimnasio y seguían recibiendo insultos y un par de lumazos.
-------------------------	--------------	--

		Después de estar observando un rato esta situación, una docente que voy a nombrar con la clave (D1505) se me acerca diciendo que me debo entrar a la sala porque el funcionario no quiere que esté en el patio. Le hago caso e ingreso a la sala pero se me hace inevitable no tomarle atención a sonidos tan fuertes. Los demás docentes siguen realizando sus cosas y vida social de manera tranquila.
--	--	---

Lugar	Gimnasio Escuela Sala	Momento del día			
Tipo de persona involucrada	Docente practicante	Clases	Recreo	Actividad extra programática	Reunión de equipo docente
	Estudiantes Docentes (D1504) Gendarmes Internos			Celebración día del estudiante	Reunión Post actividad

Fecha	Miércoles 22 de mayo del 2024	Descripción de la situación
Hora inicio	11:30	Para hacer ingreso a la escuela, de manera rutinaria llegué a la puerta N°1 para despojarme de mis pertenencias, dejar mi bolso en el casillero y mi celular en el estante. Luego fui revisada por la funcionaria y pude ingresar hasta el pasillo que me llevó a la puerta N°2, como siempre esperamos al resto de los docentes para ingresar todos juntos. Como todos los miércoles, este día los estudiantes que no van a clases pero están inscritos en la escuela, van a buscar su material de estudio. Hay un estudiante que pertenece al programa PIE, con el nombre clave de (E2205). Este estudiante requería ayuda con una guía de Estudios sociales, el material de estudio no era lo suficientemente explicativo para que se comprendiera en su totalidad las instrucciones. Al no haber nadie más disponible o dispuesto a ayudarlo, decido hacerlo yo. Le pido que nos

Hora término	13:00	sentemos en la mesa de ping pong junto a otro estudiante, la cual está en el patio de la escuela a la vista de todas las personas. Mientras yo les explico la guía, un gendarme está fijamente mirándonos. Esta situación se mantiene durante todo el rato que le estoy prestando ayuda a los estudiantes. Al cabo de media hora, me despido de los estudiantes porque tengo que asistir a consejo de profesores/as. Al distanciarme para entrar a una sala, observo que el gendarme se lleva al estudiante (E2205) agarrado desde el hombro. Una profesora (D1505) que ya había mencionado un día anterior, se acerca a decirme con un tono brusco que yo no debo estar tan cerca de los estudiantes porque el funcionario me estaba mirando y probablemente debe estar pensando mal de mí, me señala que si a ese estudiante le pasa algo será responsabilidad mía. Yo le señalo a esta docente que no estoy haciendo nada malo para temer que el funcionario me observe. La profesora (D1505) solamente me contesta con el mismo tono brusco “flaca es que tú no estay cachando nada”. Luego de esa intervención, entré a consejo de profesores.			
Lugar	Patio de la escuela	Momento del día			
Tipo de persona involucrada	Docentes (D1505)	Clases	Recreo	Actividad extra programática	Reunión de equipo docente
	Docente practicante Estudiantes (E2205) Funcionarios				Horario en que los internos de modalidad a distancia van a buscar material de estudio a la escuela

Fecha	Miércoles 29 de mayo del 2024	Descripción de la situación			
Hora inicio	11:30	Para hacer ingreso a la escuela, de manera rutinaria llegué a la puerta N°1 para despojarme de mis pertenencias, dejar mi bolso en el casillero y mi celular en el estante. Luego fui revisada por la funcionaria y pude ingresar hasta el pasillo que me llevó a la puerta N°2, como siempre esperamos al resto de los docentes para ingresar todos juntos. Nuevamente, al igual que todos los miércoles, los estudiantes en modalidad a distancia, fueron a buscar material de estudio. Me topo al estudiante (E2205) que estaba ayudando con una guía la semana pasada, lo saludo pero me evade, le pregunto qué sucede y me comunica que el funcionario la semana pasado cuando se lo llevó a la torre lo golpeó por “andarse pasando películas con la profesora” me señala que prefiere que no lo vuelva ayudar con nada, me dice que aunque estaba comprendiendo mucho lo que le enseñaba, prefiere evitar problemas. Ante la situación que me expone el estudiante, solo pido disculpas y le digo que respeto su decisión. Luego ingreso a la sala a consejo de profesoras/es. Como estaba en reunión, olvidé ponerme el delantal, el mismo funcionario que siempre me está mirando fijamente me manda un mensaje con la misma profesora (D1504) de la semana pasada, me manda a decir que me ponga el delantal porque los estudiantes me pueden estar mirando de una forma inapropiada, la docente me señala que puedo dar a entender que estoy llamando la atención y provocando (que conste, ese día hacía frío y estaba utilizando un suéter que me tapa hasta el cuello y pantalones negros, solo se me ve el rostro). Ante la situación me pongo rápidamente el delantal.			
Hora término	13:00				
Lugar	Patio de la escuela Sala de clases	Momento del día			
Tipo de persona involucrada	Docente (D1504)	Clases	Recreo	Actividad extra programática	Reunión de equipo docente

	Docente practicante				Reunión semanal
	Estudiantes (E2205)				

Fecha	Jueves 30 de mayo del 2024	Descripción de la situación			
Hora inicio	14:00	Para hacer ingreso a la escuela, de manera rutinaria llegué a la puerta N°1 para despojarme de mis pertenencias, dejar mi bolso en el casillero y mi celular en el estante. Luego fui revisada por la funcionaria y pude ingresar hasta el pasillo que me llevó a la puerta N°2, como siempre esperamos al resto de los docentes para ingresar todos juntos.			
Hora término	16:30	Hoy se debía presentar las instrucciones para el inicio de la evaluación coeficiente dos, estas se hacen de manera gradual entendiendo el contexto del espacio, donde no siempre asisten todos los estudiantes a clases. Llegué a la sala para preparar la pizarra antes de que llegaran los estudiantes. Pasa una hora y nadie llega, voy a preguntar qué sucede y me informa que hoy no enviarán a los estudiantes a la escuela. Yo expreso en forma de reclamo que debía comenzar la evaluación. El resto de los docentes demuestra indiferencia ante la situación. Algunas docentes se dedican a fumar y conversar con los funcionarios. Otros juegan Ping pong y otros se dedican a realizar ejercicio en las máquinas. Luego se nos informa que debemos abandonar la escuela porque fumigarán.			
Lugar	Sala Patio de la escuela	Momento del día			
Tipo de persona involucrada	Docentes Funcionarios	Clases	Recreo	Actividad extra programática	Reunión de equipo docente

	Docente practicante	Día de avances trabajos cof 2			
--	---------------------	-------------------------------	--	--	--

Fecha	Lunes 3 de junio del 2024	Descripción de la situación			
Hora inicio	14:30	Para hacer ingreso a la escuela, de manera rutinaria llegué a la puerta N°1 para despojarme de mis pertenencias, dejar mi bolso en el casillero y mi celular en el estante. Luego fui revisada por la funcionaria y pude ingresar hasta el pasillo que me llevó a la puerta N°2, como siempre esperamos al resto de los docentes para ingresar todos juntos. Asisto a la escuela un día que no me corresponde porque hay un estudiante que no sabe leer y no está pudiendo hacer las evaluaciones de historia. (Conste que a este estudiante yo no le hago clases).			
Hora término	16:15	El estudiante avanza un poco durante la instancia que le presto apoyo, demuestra confianza con su intento de lectura. Llega un funcionario y se lo lleva de manera desprevenida. Le pregunto a una docente qué sucede, porqué se llevaron al estudiante y me señala que probablemente no lo vuelvan a dejar venir a la escuela, que tiene problemas de conducta en la torre y los funcionarios lo van a enviar a la celda de castigo en aislamiento. Procedo a retirarme de la escuela, fui solo para ayudar al estudiante.			
Lugar	Patio de la escuela	Momento del día			
Tipo de persona involucrada	Estudiante	Clases	Recreo	Actividad extra programática	Reunión de equipo docente
	Docente practicante				
	Docente			Tutoría a estudiante	
	Funcionario				

Fecha	Jueves 6 de junio del 2024	Descripción de la situación
Hora inicio	14:00	Para hacer ingreso a la escuela, de manera rutinaria llegué a la puerta N°1 para despojarme de mis pertenencias, dejar mi bolso en el casillero y mi celular en el estante. Luego fui revisada por la funcionaria y pude ingresar hasta el pasillo que me llevó a la puerta N°2, como siempre esperamos al resto de los docentes para ingresar todos juntos. Hoy correspondía realizar una clase llamada “Debates hemisferios norte/sur”. El tema de esta clase en específico tuvo un muy buen recibimiento por parte de los estudiantes. El estudiante que hace un tiempo había sido hostil conmigo (E905), ha ido desarrollando su habilidad de lectoescritura, ahora ayuda a sus compañeros en las guías, se ofrece a leer en voz alta y participa activamente en clases. Hay un estudiante que pertenece al grupo de la tercera edad, éste me agradece por todas las clases que hemos tenido juntos, señala que nunca se había sentido tan motivado a trabajar su lectura, me dice que se nota que poseo una gran vocación. Señala que en su experiencia, los docentes se rinden muy fácilmente con los viejos porque probablemente ya no hay esperanza de que aprendan, por eso valora que haga la diferencia. Al comenzar la etapa final de la clase, le consulto a los estudiantes qué tal la clase, qué les pareció, ellos me responden

Hora término	16:35	que les gustó mucho, en especial porque es un tema totalmente nuevo que jamás se les había enseñado en ninguna clase. Les pregunto qué fue lo que más les gustó, entre varias respuestas, rescato la del estudiante (E905). Él me señala que se queda con la frase de que el lenguaje crea realidades, me dice “hoy puedo afirmar que el lenguaje si crea realidades, porque yo antes decía que nunca iba a poder leer o escribir, pero luego usted me dijo que sí iba a poder y luego yo me lo comencé a creer y ahora puedo decir que si lo logré, ahora puedo leer la biblia que me encanta leer, le leo a mis compañeros en la torre”. Luego de agradecerle a los estudiantes por su tan buena disposición en la clase y felicitarlos por sus avances, les señalo que quedan liberados. Al mirar la hora me doy cuenta que me había pasado 5 minutos del horario de clases. La docente (D1505) que frecuentemente se ha encargado de enviarme mensajes con un tono bastante hostil entra a mi sala para retarme porque me pasé en el horario de la clase, me acusa de que haberle “arruinado la cuenta al funcionario”. Me señala nuevamente “no cachai nada flaca, ubícate”. Yo le pido disculpas y le señalo que no sabía lo de la cuenta en este horario y que claramente me fijaré en la hora para la próxima. Y le repito mi nombre para que no se le olvide. Cabe resaltar que nuevamente estaba sola en el aula y que estaba más pendiente de darle un buen cierre a la clase en vez de ver la hora.			
Lugar	Sala de clases	Momento del día			
Tipo de persona involucrada	Docente (D1505)	Clases	Recreo	Actividad extra programática	Reunión de equipo docente
	Docente practicante Funcionario	Clases primer ciclo			

13.3 Consentimientos informados:

Nombre clave: G2


DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Aracely Beatriz Lagos Torres y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada *"Barreras socio-espaciales de la educación: Escuela carcelaria como una oportunidad para la Formación Inicial Docente en la actualidad"*.

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en una entrevista semiestructurada a realizarse en una sesión, a las 20:30 por Zoom.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56949968210 y en el correo electrónico Aracely.lagos2020umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de esta investigación.

Acepto participar en el presente estudio.  Huella Digital

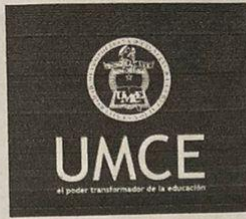
Fecha: Santiago / 13 / 12 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Aracely Lagos
Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

 www.umce.cl  @umced  @umced  @umced  contacto@umce.cl

Nombre clave: PFID 2



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Aracely Beatriz Lagos Torres y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada *"Barreras socio-espaciales de la educación: Escuela carcelaria como una oportunidad para la Formación Inicial Docente en la actualidad"*.

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en una entrevista semiestructurada a realizarse en **una sesión, a las 9:00 por Meet**.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56949968210 y en el correo electrónico Aracely.lagos2020umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio ☒ Huella Digital

Aracely Lagos

Fecha: Santiago 18 / 12 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Nombre clave: PFID 1



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Aracely Beatriz Lagos Torres y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada *"Barreras socio-espaciales de la educación: Escuela carcelaria como una oportunidad para la Formación Inicial Docente en la actualidad"*.

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en una entrevista semiestructurada a realizarse en **una sesión, a las 16:30 por Meet**.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56949968210 y en el correo electrónico Aracely.lagos2020umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio

/o Huella Digital

Fecha: Santiago a 19 /12/2024/_

Aracely Lagos

Nombre y Firma investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Nuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

www.umce.cl f @umced i @umced t @umced ✉ contacto@umce.cl



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Aracely Beatriz Lagos Torres y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada "Barreras socio-espaciales de la educación: Escuela carcelaria como una oportunidad para la Formación Inicial Docente en la actualidad".

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en una entrevista semiestructurada a realizarse en una sesión, a las 11:00 por Zoom.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56949968210 y en el correo electrónico Aracely.lagos2020umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio ☒ Firma Digital

Fecha: Santiago 05 / 12 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Aracely Lagos
Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

www.umce.cl @umced @umced @umced contacto@umce.cl

Nombre clave: P6



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Aracely Beatriz Lagos Torres y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada "Barreras socio-espaciales de la educación: Escuela carcelaria como una oportunidad para la Formación Inicial Docente en la actualidad".

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

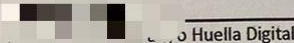
En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en una entrevista semiestructurada a realizarse en una sesión, a las 11:30 por Zoom.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56949968210 y en el correo electrónico Aracely.lagos2020umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia

Acepto participar en el presente estudio.  Huella Digital

Fecha: Santiago 05 / 12 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Aracely Lagos
Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

 www.umce.cl  @umced  @umced  @umced  contacto@umce.cl

Nombre clave: G1



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Aracely Beatriz Lagos Torres y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada *"Barreras socio-espaciales de la educación: Escuela carcelaria como una oportunidad para la Formación Inicial Docente en la actualidad"*.

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en una entrevista semiestructurada a realizarse en una sesión, a las 22:00 por Zoom.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56949968210 y en el correo electrónico Aracely.lagos2020umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de _____.

Acepto participar en el presente estudio

/o Huella Digital

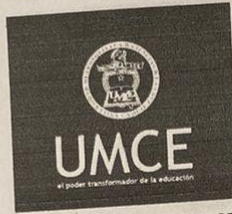
Fecha: Santiago 13 / 12 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

www.umce.cl [f @umcecl](https://www.facebook.com/umcecl) [@umcecl](https://www.instagram.com/umcecl) [t @umcecl](https://www.tiktok.com/@umcecl) [✉ contacto@umce.cl](mailto:contacto@umce.cl)

Nombre clave: PFID 3



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Aracely Beatriz Lagos Torres y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada *"Barreras socio-espaciales de la educación: Escuela carcelaria como una oportunidad para la Formación Inicial Docente en la actualidad"*.

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en una entrevista semiestructurada a realizarse en una sesión, a las 18:00 por Zoom.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56949968210 y en el correo electrónico Aracely.lagos2020umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.
Acepto participar en el presente estudio

o Huella Digital

Fecha: Santiago 23 / 12 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Aracely Lagos
Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

www.umce.cl f @umced i @umced t @umced ✉ contacto@umce.cl

Nombre clave: G3



DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFIA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Aracely Beatriz Lagos Torres y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada "Barreras socio-espaciales de la educación: Escuela carcelaria como una oportunidad para la Formación Inicial Docente en la actualidad".

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

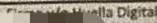
En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en una entrevista semiestructurada a realizarse en una sesión, a las 22:00 por Zoom.

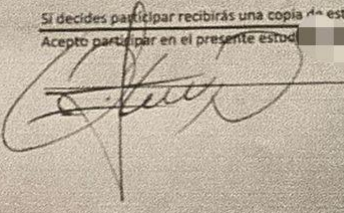
Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estamos disponibles para aclarar sus dudas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si la oportunidad que deseamos.

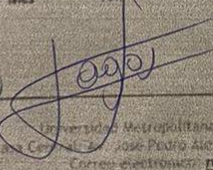
Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56949968210 y en el correo electrónico Aracely.lagos2020umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio   Muestra Digital



Fecha: Santiago 16 / 12 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Aracely Lagos 

Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Calle Concha y José Pedro Alessandri 774, Huco, Santiago, Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

 www.umce.cl  /umcecl  @umcecl  @umcecl  contacto@umce.cl

Nombre clave: P7

UMCE
el poder transformador de la educación

DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Aracely Beatriz Lagos Torres y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada *"Barreras socio-espaciales de la educación: Escuela carcelaria como una oportunidad para la Formación Inicial Docente en la actualidad"*.

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

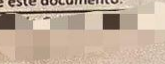
En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en una entrevista semiestructurada a realizarse en una sesión, a las 15:30 por Zoom.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de esta investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

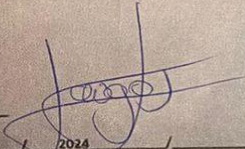
Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56949968210 y en el correo electrónico Aracely.lagos2020umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio  Huella Digital





Fecha: Santiago 05 / 12 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Nombre y Apellido Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Nuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

 www.umce.cl  [f@umce.cl](https://www.facebook.com/umce.cl)  [@umce.cl](https://www.instagram.com/umce.cl)  [t@umce.cl](https://twitter.com/umce.cl)  contacto@umce.cl

Nombre: G4

UMCE
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Mi nombre es Aracely Beatriz Lagos Torres y actualmente estoy desarrollando mi proceso de titulación de la carrera de Pedagogía en Historia y Geografía en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación mediante el desarrollo de una investigación titulada "Barreras socio-espaciales de la educación: Escuela carcelaria como una oportunidad para la Formación Inicial Docente en la actualidad".

Le invitamos a participar de esta investigación. Puede elegir si participar o no. Incluso, estando ya en la investigación puede retirarse en cualquier momento.

En esta investigación le pediremos participar de forma voluntaria en la aplicación de un instrumento basado en una entrevista semiestructurada a realizarse en una sesión, a las 22:30 por Zoom.

Toda la información que nos entregue será confidencial (no será identificado su nombre) y será usada únicamente para los fines de esta investigación. Solo los investigadores pueden acceder a ella, el custodio de la información será el Profesor Guía de la investigación, Rodrigo Rocha Pérez, que guardará los datos personales hasta terminada la investigación y posteriormente se destruirá.

Si tiene alguna duda sobre la investigación o sobre su participación, tanto el investigador como el Profesor Guía, estarán disponibles para aclarar tus consultas, así como para aclarar cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos.

Para ello puedes contactar al investigador en el teléfono +56949968210 y en el correo electrónico Aracely.lagos2020umce.cl.

Si decides participar recibirás una copia de este documento.

Acepto participar en el presente estudio ☒ Huella Digital

Fecha: Santiago 05 / 12 / 2024
Ciudad Día Mes Año

Aracely Lagos
Nombre y Firma Investigador

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Casa Central: Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago - Chile
Correo electrónico: rodrigo.rocha_p@umce.cl
Código Postal: 7760197 / RUT: 60.910.047-8

www.umce.cl f @umced i @umced t @umced ✉ contacto@umce.cl

Investigación 4

“El Rol de la Educación Geográfica en la Prevención de Desastres Socionaturales: Un Estudio de Caso en Estudiantes del Colegio Andino Antuquelén, Pueblo El Manzano, comuna de San José de Maipo, Año 2024”

Seminario de titulación conducente al título de profesores de Historia y Geografía

Escrito por:

Nicole Azul Moya Retamal

Alonso Andrés Poveda Salvatierra.

2024, Nicole Azul Moya Retamal, Alonso Andrés Poveda Salvatierra

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y sus autores.

ÍNDICE

1. AGRADECIMIENTOS.....	799
2. DEDICATORIAS	801
3. RESUMEN.....	803
4. INTRODUCCIÓN.....	804
5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	806
6. HIPÓTESIS O SUPUESTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	810
7. OBJETIVOS.....	813
8. MARCO TEÓRICO	814
9. MARCO METODOLÓGICO	878
10. ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	909
11. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	994
12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	996
13. ANEXOS	1002

1. AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos de Nicole Azul Moya R.

Quiero comenzar expresando mi más profundo agradecimiento a nuestros estimados profesores, Froilán Cubillos y Gino Sandoval, quienes, el segundo semestre del año 2023, dictaron el curso de *“Análisis Integrado del Territorio: Geografía de Chile”* han sembrado en nosotros la empatía, el conocimiento y el esfuerzo. Su invaluable guía nos inspiró a darle forma a este proyecto de investigación, convirtiéndolo en un gran pulmón verde de creatividad, vocación y encanto, fortaleciendo nuestro compromiso por contribuir a la comunidad, especialmente a la estudiantil del Cajón del Maipo.

También, mi más encarecido y sincero agradecimiento a Rodrigo Rocha Pérez, queridísimo profesor excepcional y un ser humano imprescindible. Su capacidad para transmitir calma antes de la tormenta, enseñar con pasión y entregar el corazón, es un ejemplo admirable. Él encarna perfectamente cómo la vocación puede sacar lo mejor de nosotros y nutrir a los demás con esperanza, dejando un legado imborrable de enseñanza.

Además de agradecer a la compañía de las y los amigos, con quienes siempre compartí risas, llantos y tantas emociones en los hermosos pastos del pedagógico. Gracias por estar y ser parte de mis más bellos recuerdos. Agradecer a Mamonso, gran compañero y un muy buen amigo en el fin de esta etapa.

Por último, me agradezco profundamente por haber elegido la felicidad, la vocación y, por encima de todo, por haberme elegido a mí. Jamás podría arrepentirme de mi decisión de estudiar pedagogía, una carrera que nace del amor y que, como la creatividad misma, deja huellas que no se borran. La creatividad surge de lo que sentimos y percibimos, transformando emociones e ideas en algo eterno. La obra nunca morirá, incluso cuando el artista deje de existir; su esencia perdura, immortalizada en cada pedacito, idea o creación, reflejo de quienes, como los soñadores de mundos imposibles, desafían las reglas y encuentran belleza en el caos.

El amor, como dice Interestelar, *"es lo único que somos capaces de percibir que trasciende las dimensiones de tiempo y espacio"*. Y así como el amor, la pedagogía trasciende generaciones, impulsada por el deseo de construir, compartir y transformar.

Agradecimientos de Alonso Poveda Salvatierra

Muchas gracias a todos los profesores que tuve en mi paso por la universidad, todos me motivaron a ser un gran docente, también agradecer al colegio Andino Antuquellén por darnos el espacio para realizar la investigación.

Gracias a mis amigos de la universidad, Marco Reyes, José Luis Espinoza y Sebastián Bravo por sacarme más de una sonrisa en estos 5 años universitarios. También agradecer a mi amiga y compañera de tesis Nicole Moya por todos estos años de realizar grandes trabajos juntos, que culmina con esta tesis.

Agradecer a Rocharrúas, porque no existe nada más bonito que hacer un club con tus amigos y compañeros de la universidad, donde sufrimos, perdimos, pero ganamos grandes recuerdos para toda la vida.

2. DEDICATORIAS

Dedicatoria de Nicole Azul Moya R.

*A mi hermana Javiera y a mi hermano Vicente,
por ser el tesoro más preciado que tengo,
los primeros en enseñarme que la pedagogía es amor y, por sobre todo, paciencia.
Por ser la luz más cálida dentro de mi corazón.
Mis primeros alumnos y por siempre mis favoritos.*

*A mi adorada abuela, Flavia,
por ser mi madre y mi inspiración.
Por nunca rendirse, incluso en los momentos más difíciles,
de quien aprendí a mantener siempre la frente en alto.
Quien siempre me regalona con las comidas más deliciosas y las mejores sobremesas.
Por amarme y criarme como su hija y nieta favorita.*

*A mi querido abuelo, Jaime,
por ser mi padre y un pilar fundamental en mi vida.
La razón de mi puntualidad, siempre dispuesto a madrugar por cariño,
quien me inculcó responsabilidad, orden y respeto.
Por demostrar que amar también es preparar un desayuno y conversar sobre mi día.
Por amarme y criarme como su hija y nieta favorita.*

*A mi amado, Gianfranco,
por ser mi paz, alegría y mi amor incondicional.
Por alentarme siempre a aprender, superar mis miedos y romper límites.
Por esmerarse en recordarme cada día que basta con amar lo que hago,
y con ternura decir que mis ojos brillan al enseñar.
Por siempre valorar mi creatividad, amar mi arte y mi ingenio.
Por ser mi familia, mi mejor amigo, y mi amor, tan dulce como miel,
hoy y siempre.*

Dedicatoria de Alonso Poveda Salvatierra

*A mi polola Corina Méndez, por ser mi compañera en este camino.
La que con su amor me motivó día a día para ser mi mejor versión.*

*Para mi Papá, José,
El cuál fue mi inspiración para estudiar historia con todas sus conversaciones,
gracias por acompañarme en cada paso que he dado en mi vida.*

*Para mi Mamá, Vania,
Que es la mujer más resiliente de este mundo,
gracias por todo el amor que me has entregado y por nunca dejar de creer en mí.*

*Para mi hermana, Paloma,
La cual se ha preocupado por mí desde que existo,
Gracias a ti que si no hubieras estado, mi vida sería completamente distinta.*

*Para mí Tío Jorge,
Que fue la persona más cariñosa que conocí y fue una gran inspiración por su amor a la
naturaleza,
No me olvidaré nunca de ti, gracias por haberme querido tanto, te extrañaré toda mi vida.*

3. RESUMEN

Esta investigación analiza el impacto de la educación geográfica en la prevención de desastres socionaturales en estudiantes de quinto básico del Colegio Andino Antuquélén, ubicado en la localidad de El Manzano, comuna de San José de Maipo. A través de un enfoque pedagógico innovador, se implementa el material didáctico que ha sido contextualizado para el Pueblo de El Manzano, todo para abordar riesgos específicos de la zona, como deslizamientos de tierra, incendios forestales y aluviones, con el propósito de evaluar cómo la integración de estos contenidos mejora el conocimiento y la percepción de los estudiantes frente a las amenazas o riesgos socionaturales.

La tesis parte de un análisis de las condiciones geográficas y sociales de la comunidad de El Manzano, destacando su vulnerabilidad ante eventos naturales debido a factores topográficos y climáticos. Se utilizará una perspectiva metodológica mixta, la cual combina herramientas cualitativas y cuantitativas, como focus groups, encuestas y observación, para medir, graficar y analizar el impacto del material didáctico en el aprendizaje significativo.

Este estudio tiene como eje la contextualización del aprendizaje, integrando teorías como el aprendizaje significativo y enfoques críticos en la educación geográfica. Se espera que los resultados de esta investigación puedan aportar herramientas prácticas para replicar este modelo en otras comunidades vulnerables frente a los riesgos, con el objetivo de apoyar a la reducción de riesgos socionaturales a través de una educación situada y aplicada. Este trabajo busca no solo fomentar la prevención de riesgos en la comunidad educativa, sino también promover una cultura de resiliencia y responsabilidad ambiental que fortalezca, promueva y dé el énfasis a la relación entre la educación geográfica y la protección del entorno.

3.1. Palabras claves

Educación geográfica, Riesgos socionaturales, Material educativo adaptado al contexto, Prevención de desastres, Incendios, Deslizamientos de tierra, Aluviones.

4. INTRODUCCIÓN

La educación geográfica posee el potencial de influir significativamente en la comprensión de los riesgos socionaturales y en la preparación de las comunidades a la hora de enfrentar estos sucesos. En este contexto, la presente investigación nace desde la motivación y empatía por contribuir al desarrollo de una educación contextualizada, la cual no solo debe enriquecer los conocimientos teóricos de los estudiantes, sino que también deberá impactar de manera práctica en las decisiones que toman día a día. Como sabemos, los futuros ciudadanos y actores sociales, en este caso dando énfasis a los y las estudiantes, deben estar preparados y preparadas para identificar, comprender y mitigar los riesgos presentes en sus alrededores, especialmente en zonas vulnerables como San José de Maipo, en específico en el pueblo del Manzano, donde las amenazas de incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra son lamentablemente frecuentes.

La elección de este tema responde a una preocupación latente, la falta de contenido contextualizado sobre los riesgos locales en el currículum escolar. Esta omisión no solo limita el aprendizaje significativo, sino que también perpetúa una vulnerabilidad estructural en las comunidades expuestas a fenómenos socionaturales. Es así, que la incorporación de un apoyo como el material didáctico adaptado al contexto de El Manzano, busca no solo llenar este vacío, sino también promover una cultura de prevención y responsabilidad ambiental, fortaleciendo las competencias de los estudiantes para enfrentar estas amenazas.

La motivación principal para investigar este problema radica en nuestra profunda vocación por la pedagogía y el firme deseo de ser un aporte significativo para las personas que viven en el Cajón del Maipo, una zona conocida por estar expuesta a riesgos socionaturales de manera constante. Como profesores de Historia y Geografía, entendemos que el currículum nacional, aunque amplio y variado, a menudo carece de un enfoque contextualizado que responda a las realidades específicas de las comunidades donde los estudiantes habitan y estudian.

En el caso particular de la comuna de San José de Maipo, la falta de un enfoque educativo centrado en los riesgos propios de la zona representa una carencia significativa en la formación de los estudiantes. Estos jóvenes no solo son futuros ciudadanos, sino también

los próximos responsables de sus propias vidas y de la protección del entorno natural en el que viven. Es vital que la educación que reciban esté alineada con las necesidades y desafíos específicos que enfrentarán, para que puedan desarrollarse como individuos conscientes, preparados, y comprometidos con la preservación de su comunidad, su propia vida, seguridad y también la del medio ambiente.

Así mismo, investigar el impacto de la inclusión de material didáctico específico sobre riesgos socionaturales en la preparación de los estudiantes de San José de Maipo es fundamental para responder a esta necesidad educativa. Al hacerlo, buscamos no solo mejorar la preparación y la conciencia de estos jóvenes frente a posibles desastres, sino también fomentar una cultura de prevención y responsabilidad ambiental que beneficie tanto a ellos como a sus familias y al entorno natural que los rodea. Este enfoque pedagógico no solo es necesario, sino urgente, para garantizar que los estudiantes del Cajón del Maipo estén mejor equipados para enfrentar los desafíos que su entorno les presenta.

Desde una perspectiva geográfica, esta investigación plantea un enfoque interdisciplinario que conecta la educación formal con las particularidades territoriales. La justificación de este estudio radica en la necesidad urgente de promover un aprendizaje significativo que contribuya a la resiliencia escolar, fomentando valores como la sostenibilidad, la solidaridad y la proactividad frente a riesgos específicos de la zona, al adaptar los contenidos educativos a las características geográficas de El Manzano y enfocarse en incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra, esta investigación busca ser un puente entre la teoría y la práctica, demostrando que la educación geográfica puede ser una herramienta poderosa para transformar no solo las aulas, sino también las comunidades que dependen de ellas.

5. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La comuna de San José de Maipo, y en particular la localidad de El Manzano enfrenta una constante amenaza de desastres socionaturales, específicamente incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra. Estas amenazas, intrínsecas a su ubicación en la zona precordillerana, se ven agravadas por la interacción humana con el medio ambiente, como el desarrollo urbano en áreas vulnerables, la deforestación y la gestión inadecuada de recursos naturales. Estos riesgos no solo ponen en peligro la vida de los habitantes, sino también el patrimonio natural y cultural de la zona. Sin embargo, a pesar de esta realidad, los programas educativos en la región no abordan de manera suficiente la prevención de desastres, dejando a la comunidad sin las herramientas adecuadas para enfrentar estas amenazas.

La localidad de El Manzano, en la comuna de San José de Maipo, enfrenta una constante exposición a riesgos socionaturales como incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra. Estos fenómenos no solo generan pérdidas materiales y económicas, sino que también ponen en peligro la vida de los habitantes y el equilibrio del ecosistema local. Sin embargo, a pesar de su alta vulnerabilidad, la educación formal en la región carece de estrategias pedagógicas que integren de manera contextualizada la prevención y mitigación de estos riesgos, perpetuando una cultura de desinformación y dependencia frente a las emergencias.

El Colegio Andino Antuquélén, ubicado en la localidad de El Manzano, es el centro educativo donde se concentra esta investigación. Los estudiantes de quinto básico representan una generación en formación que, al adquirir conocimientos sobre prevención de riesgos socionaturales, pueden influir en la cultura de prevención de su comunidad. Su preparación no solo impacta en sus propias vidas, sino también en el bienestar colectivo, dado que las generaciones jóvenes tienen un rol crucial en la construcción de comunidades más resilientes.

La localidad de El Manzano, situada en una zona precordillerana es de alta vulnerabilidad dentro de la comuna de San José de Maipo, Región Metropolitana de Chile, al enfrentar riesgos significativos debido a su geografía y condiciones climáticas. Entre las principales amenazas destacan los incendios forestales, los aluviones y los deslizamientos de

tierra, fenómenos que afectan regularmente la región. La ubicación de esta comunidad, junto con factores como las pendientes pronunciadas, la deforestación y la proximidad a cursos de agua, incrementa su exposición a estos eventos socionaturales.

El problema radica en la falta de contenidos educativos contextualizados que aborden específicamente estos riesgos. Actualmente, el currículo nacional no incluye herramientas ni estrategias adaptadas a las necesidades de localidades como El Manzano, lo que limita la capacidad de los estudiantes para identificar y actuar frente a los riesgos presentes en su entorno. Esta carencia no solo reduce su preparación práctica, sino que también perpetúa una cultura de vulnerabilidad en la comunidad, privándola de los beneficios de una educación geográfica significativa y aplicada.

El aumento de la frecuencia e intensidad de los fenómenos climáticos extremos, combinado con la actividad humana que exacerba las condiciones de riesgo, subraya la urgencia de abordar esta problemática. Los desastres no son eventos aislados; su impacto depende en gran medida del nivel de preparación y conocimiento de las comunidades. Sin una formación adecuada, los estudiantes carecen de habilidades prácticas y de una comprensión crítica para mitigar y enfrentar estos fenómenos, aumentando así su exposición y la de su entorno.

En este contexto, la ausencia de herramientas pedagógicas adaptadas constituye un problema clave, ya que impide que los estudiantes comprendan las dinámicas que agravan los riesgos en su entorno local. Esto los deja en desventaja frente a desafíos reales que podrían abordarse eficazmente con una educación enfocada en la prevención y mitigación de desastres. Por ello, se hace imprescindible desarrollar estrategias educativas específicas para equipar a las nuevas generaciones con el conocimiento y las habilidades necesarias para enfrentar estos retos.

El Manzano, al igual que otras localidades del Cajón del Maipo, presenta características geográficas y climáticas que incrementan su exposición a fenómenos socionaturales. La pendiente pronunciada de los terrenos, la cercanía a quebradas activas y cursos de agua, y las condiciones climáticas secas y calurosas durante el verano aumentan la probabilidad de desastres como incendios y aluviones. Además, la falta de planificación

territorial y la deforestación en la zona agravan el riesgo de deslizamientos de tierra, afectando tanto a la infraestructura como a la población.

Este problema impacta en múltiples niveles, como se puede apreciar desde la educación, los estudiantes del Colegio Andino Antuquelén carecen de recursos que les permitan comprender y gestionar las amenazas presentes en su entorno. Desde el ámbito comunitario, la falta de preparación limita la capacidad de respuesta ante emergencias, aumentando las pérdidas humanas y materiales. Finalmente, a nivel ecológico, los desastres generan daños irreversibles en el medio ambiente, como la pérdida de vegetación nativa y la degradación del suelo.

Investigaciones previas han demostrado que la educación geográfica desempeña un rol fundamental en la creación de comunidades resilientes frente a desastres. Según Blaikie et al. (1996), la vulnerabilidad a los desastres no solo está determinada por factores naturales, sino también por dinámicas sociales y económicas que pueden ser mitigadas mediante la educación.

Un estudio de Arenas et al. (2010) realizado en comunidades rurales de Chile, reveló que la incorporación de la educación sobre desastres en el currículo escolar puede mejorar significativamente la capacidad de respuesta de las comunidades ante eventos naturales. Este estudio es relevante para San José de Maipo, donde fenómenos como los deslizamientos de tierra e inundaciones son comunes, y la preparación a través de la educación puede marcar una gran diferencia en la prevención y mitigación de desastres.

Además, Narváez et al. (2021) exploraron el impacto de la educación geográfica en la prevención de desastres, señalando que los estudiantes que reciben educación sobre riesgos tienen una mayor conciencia y preparación para actuar en situaciones de emergencia. Este enfoque está alineado con los objetivos de esta investigación, que busca analizar el impacto de la educación sobre riesgos siconaturales en los estudiantes de San José de Maipo.

Por su parte, Abarca y Lizana (2019) destacan la importancia de los recursos didácticos adaptados al contexto local para enseñar sobre riesgos. Según su estudio, los estudiantes que utilizan material didáctico contextualizado, como mapas de riesgos locales y

estudios de caso específicos, desarrollan una comprensión más profunda y aplicable de los riesgos en su comunidad. Esta investigación respalda la idea de que la educación geográfica debe ser contextualizada y adaptada a las realidades locales de San José de Maipo para ser efectiva.

A pesar del reconocimiento teórico de la importancia de la educación geográfica para la prevención de desastres, existen limitaciones en su aplicación práctica en contextos locales. Aunque estudios previos han abordado la relación entre educación y riesgos, no han desarrollado materiales específicos para regiones como El Manzano. Además, hay una falta de evidencia sobre cómo estos materiales pueden influir en la percepción y preparación de los estudiantes frente a riesgos socionaturales específicos.

Este estudio propone la inclusión de material didáctico contextualizado en el currículo de educación geográfica del Colegio Andino Antuquélén, enfocado en los riesgos de incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra. Al implementar recursos educativos adaptados al entorno local, se espera mejorar el conocimiento y la percepción de los estudiantes sobre estas amenazas, promoviendo una cultura de prevención en la comunidad. Esta investigación evaluará el impacto de esta intervención educativa mediante técnicas cualitativas y cuantitativas, proporcionando evidencia para replicar este modelo en otras comunidades vulnerables. ¿Qué impacto tiene la inclusión de material didáctico específico sobre incendios, aluviones y deslizamientos de tierra en la educación geográfica de los estudiantes de quinto básico del Colegio Andino Antuquélén, en la localidad de El Manzano, comuna de San José de Maipo?

6. HIPÓTESIS O SUPUESTO DE LA INVESTIGACIÓN

Se plantea la hipótesis de que la inclusión de material didáctico específico sobre los riesgos siconaturales, como incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra, en el currículo de educación geográfica de los estudiantes de quinto básico del Colegio Andino Antuquién en la localidad de El Manzano, logrará un notable mejoramiento tanto en su conocimiento como en su percepción acerca de estos riesgos. Como resultado, se espera que haya un aumento en su preparación, lo que contribuirá a una mejor capacidad de respuesta ante estas amenazas y fomentará una cultura de prevención en la comunidad escolar.

Esta hipótesis plantea una relación causa-efecto entre la implementación de material didáctico específico y el incremento en el conocimiento y percepción de los estudiantes respecto a los riesgos siconaturales. Investigaciones previas han demostrado que la educación geográfica tiene el potencial de transformar la percepción de los estudiantes y mejorar su preparación frente a desastres naturales cuando se implementan materiales adaptados al contexto. Por ejemplo, el currículo nacional chileno ya incluye objetivos relacionados con riesgos siconaturales, enfatizando que estos contenidos promueven una comprensión territorial y una mayor responsabilidad ciudadana (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2023a). Además, materiales como "Recursos naturales y riesgos de Chile" destacan la importancia de iniciar esta formación desde etapas tempranas, permitiendo a los estudiantes conectar los conocimientos teóricos con su realidad local (Educarchile, 2023).

La falta de una unidad específica en el currículo de geografía que aborde los riesgos siconaturales en cursos obligatorios incrementa la posibilidad de que los estudiantes del Cajón del Maipo contribuyan, directa o indirectamente, a la generación de estos riesgos. La educación contextualizada puede ser una herramienta eficaz para concientizar a los estudiantes de localidades vulnerables como El Manzano sobre estos riesgos y fomentar una cultura de prevención y responsabilidad ambiental (CIVDES, 2023; MINEDUC, 2023b). En última instancia, esta propuesta busca cerrar las brechas de conocimiento existentes, como lo señalan autores que han evidenciado la ausencia de estrategias educativas específicas para la preparación frente a desastres (Educarchile, 2023).

En San José de Maipo, y particularmente en El Manzano, la falta de conciencia sobre los desastres siconaturales y los efectos del cambio climático se han incrementado significativamente en las últimas décadas. La ausencia de contenidos curriculares específicos que aborden estos riesgos de manera sistemática y contextualizada representa una limitación crítica en la formación de los estudiantes. Actualmente, el currículo nacional no incluye una unidad obligatoria que trate los riesgos locales, relegando estos contenidos a cursos electivos, como los de tercer año medio, lo que limita su alcance en las etapas educativas más tempranas.

La educación geográfica contextualizada, mediante el uso de material didáctico específico, tiene el potencial de cerrar esta brecha al concientizar a los estudiantes sobre las amenazas siconaturales y fomentar valores y comportamientos sostenibles. Esto no solo mejorará su preparación y respuesta ante desastres, sino que también fortalecerá una cultura de responsabilidad ambiental que beneficiará tanto a los estudiantes como a sus familias. Además, se espera que esta educación focalizada contribuya a mitigar, directa o indirectamente, las prácticas humanas que incrementan los riesgos en la comunidad.

La hipótesis establece que una intervención educativa con material didáctico contextualizado puede tener un impacto positivo en varios niveles:

1. Incrementar el conocimiento teórico de los estudiantes sobre los riesgos siconaturales específicos de su entorno.
2. Mejorar su percepción y conciencia sobre las dinámicas sociales y ambientales que agravan estos riesgos.
3. Fomentar una cultura de prevención y acción proactiva que fortalezca la resiliencia escolar y comunitaria.

Al incluir este material en el currículo educativo, no solo se buscará cerrar una brecha existente en la formación escolar, sino también crear una base sólida para que las nuevas generaciones asuman un rol activo en la protección de su entorno. Esto, a largo plazo, contribuirá al desarrollo de comunidades más preparadas, sostenibles y resilientes frente a los desafíos del cambio climático y los desastres socionaturales.

7. OBJETIVOS

7.1 Objetivo General

1. Analizar el impacto de la inclusión de mediante el uso de material didáctico contextualizado, sobre los riesgos siconaturales en estudiantes del Colegio Andino Antuquién, en la localidad de El Manzano, comuna de San José de Maipo

7.2 Objetivos Específicos

1. Identificar los principales riesgos siconaturales presentes en la localidad de El Manzano, comuna de San José de Maipo, con énfasis en incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra.
2. Determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes del Colegio Andino Antuquién sobre los riesgos siconaturales de la zona antes de la implementación del material didáctico específico.
3. Evaluar los cambios en el conocimiento y percepción de los estudiantes respecto a los riesgos siconaturales después de la implementación del material didáctico específico en la localidad de El Manzano.

8. MARCO TEÓRICO

En esta sección se desarrollará el marco teórico que sustenta la presente investigación, centrada en la educación geográfica como herramienta para la prevención de riesgos sicionaturales en la localidad de El Manzano, comuna de San José de Maipo. Este marco busca establecer una base conceptual sólida para abordar cómo la inclusión de material didáctico contextualizado puede impactar en el conocimiento, percepción y preparación de los estudiantes frente a amenazas como incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra. Además, se definirán conceptos clave que guían este estudio, tales como "riesgos sicionaturales," "educación geográfica," "material didáctico," y la categoría de análisis principal: el "paisaje." También se introduce el término "resiliencia escolar," que encapsula la capacidad de los estudiantes para adaptarse y superar los desafíos territoriales. La resiliencia escolar se aborda como un objetivo central que permite vincular la educación con la creación de prácticas sostenibles y preventivas, fortaleciendo las respuestas colectivas frente a desastres.

8.1 Posicionamiento Geográfico

Dentro del estudio de la geografía, encontramos una amplia diversidad de paradigmas, cada uno abordando diferentes aspectos del entorno humano y natural. En el contexto de la educación geográfica frente a los desastres sicionaturales, resulta pertinente recurrir a enfoques cualitativos que exploren la relación entre la sociedad y el espacio. Un ejemplo de ello es la geografía humanística, representada por autores como Yi-Fu Tuan, quien introduce el concepto de Topofilia. Tuan define la Topofilia como “todos los vínculos afectivos del ser humano con el entorno material, lazos que difieren en intensidad, sutileza y modo de expresión” (Tuan, 1974, p. 130). En este sentido, la conexión emocional que los estudiantes desarrollan con su entorno es clave para comprender su percepción de los riesgos sicionaturales.

La educación geográfica, desde una perspectiva humanística, no se limita a la mera transmisión de información sobre el terreno, sino que fomenta una relación emocional y afectiva con el espacio. Esta conexión puede variar en función del tiempo que una persona habita o visita un lugar, del conocimiento que posee sobre él, o incluso de los vínculos

familiares o culturales con la zona. Así, los estudiantes que desarrollan un sentido de pertenencia hacia su entorno están más sensibilizados y comprometidos con la protección y prevención de los riesgos que este presenta. Como señala Tuan (1974), “el apego a la tierra no solo se construye desde la interacción física, sino también desde la experiencia emocional que esta interacción genera.”

Otra dimensión importante de la relación entre el ser humano y el espacio es la que surge cuando este proporciona los recursos para la subsistencia. Tuan enfatiza que “el apego que siente el granjero o el campesino por la tierra es profundo; conocemos la naturaleza a través de la necesidad de ganarnos el sustento” (1974, p. 135). En este contexto, la educación geográfica debe destacar cómo los recursos naturales de una región, como en el caso de El Manzano, están profundamente ligados a la vida de sus habitantes, lo que refuerza la necesidad de educar sobre la prevención de desastres que puedan poner en peligro estos recursos.

Milton Santos (1996) ofrece una perspectiva complementaria al estudiar el espacio como una dimensión física y social en la que se desarrollan las interacciones humanas. Para Santos, el espacio geográfico es el resultado de la interacción entre la sociedad y el medio ambiente. En el caso de El Manzano, esto es crucial para comprender cómo los asentamientos humanos en áreas propensas a desastres naturales no solo dependen de factores físicos, como la topografía, sino también de interacciones sociales y económicas que condicionan la vulnerabilidad de sus habitantes.

Desde esta perspectiva, la educación geográfica debe integrar este análisis, permitiendo que los estudiantes comprendan no solo el riesgo natural, sino también las dinámicas sociales que exacerban o mitigan dichos riesgos. Santos (1996) argumenta que “el espacio es un producto de la sociedad, pero al mismo tiempo, condiciona su desarrollo, actuando como un factor tanto de limitación como de posibilidad.”

David Harvey (1990) profundiza en el concepto de localización, destacando que para comprender un lugar es necesario analizar sus estructuras económicas, políticas y sociales. Harvey subraya que la localización está intrínsecamente ligada a procesos de globalización, urbanización y desarrollo capitalista. En el caso de El Manzano, el crecimiento urbano de

Santiago ha llevado a la expansión hacia zonas periféricas y montañosas, aumentando la vulnerabilidad ante riesgos naturales. Esta expansión no solo responde a factores económicos, como la accesibilidad de la tierra, sino también a dinámicas sociales y políticas que influyen en los patrones de asentamiento.

La geografía crítica de Harvey permite entender cómo las decisiones sobre el uso del suelo y los procesos de urbanización pueden incrementar o reducir los riesgos. Así, la educación geográfica debe promover una conciencia crítica sobre cómo las acciones humanas, en combinación con los fenómenos naturales, configuran escenarios de riesgo. Esto les permitirá a los estudiantes desarrollar habilidades para analizar las implicaciones espaciales de sus decisiones y fomentar una planificación más consciente y sostenible del territorio.

8.2 Marco conceptual

8.2.1 Zonas de Riesgo en la Localidad de El Manzano

Las zonas de riesgo se configuran a partir de la interacción entre dos componentes principales: las amenazas naturales presentes en un área específica y la vulnerabilidad de las comunidades que la habitan. Según Arenas et al. (2010), “el riesgo se configura por la relación entre factores de amenaza y vulnerabilidad, términos interdependientes y directamente proporcionales.” Este concepto es especialmente relevante en regiones montañosas como El Manzano, donde la combinación de factores naturales, como la pendiente del terreno, la proximidad a quebradas activas y las condiciones climáticas, aumenta significativamente la exposición de las comunidades a desastres siconaturales.

Una parte importante a considerar de las zonas de riesgo, es que suele existir un registro de los desastres que ocurren, como lo tienen en la zona de San José de Maipo, pero que a pesar de contar con una serie de registros, sucede que vivir sin que sucedan estos por una serie de años, entrega una relajación y un pase libre a continuar habitando sin preocupación zonas que siguen estando consideradas como potenciales a que puedan vivir un desastre, es por ello que se “Presentan patrones de recurrencia (ciclos) que muchos expertos en el tema para alertar a la población de que más o menos pronto podría producirse

un desastre y se deben tomar las precauciones apropiadas y necesarias.” (Narvaez, J., et al, 2021).

8.2.1.1 San José de Maipo y su latente apellido de Zonas de Riesgo

En el caso particular de la zona cordillerana de San José de Maipo, la amenaza es latente debido a factores geográficos como la inclinación del terreno y la cercanía a quebradas y cursos de agua. Estas características hacen que las viviendas construidas en laderas de cerros o en zonas cercanas a quebradas estén especialmente expuestas a desastres naturales, como aluviones o deslizamientos de tierra, que son comunes en áreas de alta montaña. Además, la proximidad al volcán San José agrega un factor adicional de amenaza, ya que la actividad volcánica también podría afectar a las comunidades cercanas, como lo mencionan varios estudios sobre el riesgo volcánico en la zona (SUBDERE, 2011).

Uno de los desafíos más importantes al abordar las zonas de riesgo es que, a pesar de existir registros históricos de desastres en áreas como San José de Maipo, específicamente en el caso de El Manzano la percepción de riesgo por parte de la población puede disminuir si no se experimentan eventos destructivos durante largos periodos de tiempo. Este fenómeno es conocido como la pérdida de memoria histórica frente a desastres, y es un factor clave en el aumento de la vulnerabilidad. Como señala Narváez et al. (2021), los desastres naturales tienden a seguir patrones de recurrencia, lo que significa que, aunque los eventos no ocurran con frecuencia, es importante mantener una cultura de prevención que permita a las comunidades estar preparadas para enfrentar futuros desastres (p. 14). Esto resulta particularmente crítico en localidades como El Manzano, donde los registros históricos muestran un patrón de recurrencia de desastres naturales que, si bien no son frecuentes, tienen impactos significativos.

8.2.1.2 El Manzano

En El Manzano, la percepción de riesgo disminuye con el paso de los años, especialmente cuando las generaciones más jóvenes no experimentan eventos catastróficos. Este fenómeno se observa en la ocupación de áreas cercanas a quebradas y ríos, donde las viviendas se construyen sin considerar los registros históricos de aluviones o deslizamientos.

Según datos de la SUBDERE (2011), los sectores aledaños a quebradas en el Cajón del Maipo han sido históricamente zonas de riesgo debido al desbordamiento de ríos durante lluvias intensas o al deshielo. Sin embargo, la falta de memoria colectiva y la normalización del uso de estas áreas para la construcción aumentan la exposición de las comunidades.

Además de la vulnerabilidad física de las construcciones, existen factores sociales y económicos que aumentan la exposición al riesgo. Blaikie et al. (1996) argumentan que los desastres no son simplemente fenómenos naturales, sino el resultado de la interacción entre la amenaza natural y las condiciones de vida de la población afectada. Las comunidades de menores recursos a menudo carecen de acceso a infraestructuras seguras, lo que incrementa su vulnerabilidad ante desastres. En el caso de San José de Maipo, muchas viviendas en áreas de riesgo no cuentan con las medidas estructurales adecuadas para resistir eventos como deslizamientos o aluviones, lo que aumenta el potencial de daño en caso de un desastre.

Para gestionar adecuadamente las zonas de riesgo, es fundamental incorporar la planificación territorial. Como lo señala Arenas et al. (2010), los mapas de riesgo son herramientas indispensables para identificar las áreas más vulnerables y desarrollar estrategias de mitigación. En San José de Maipo, el uso de mapas de peligros que incluyen datos históricos de desastres, así como estudios geológicos y climáticos, es crucial para prevenir la ocupación de terrenos peligrosos y fomentar la resiliencia comunitaria.

El concepto de vulnerabilidad no solo se limita a la ubicación física, sino que también involucra aspectos sociales, económicos y culturales. Las comunidades que habitan en zonas de riesgo necesitan estar educadas y conscientes de los peligros que enfrentan, así como contar con sistemas de alerta temprana y planes de evacuación adecuados. En este sentido, la educación geográfica y la conciencia ambiental juegan un papel vital en la reducción del riesgo, ya que promueven la preparación y el empoderamiento de las comunidades para enfrentar los desastres naturales.

Desde otra mirada, es que la vulnerabilidad social y económica se convierte un factor determinante en la capacidad de las comunidades para enfrentar desastres socionaturales. En El Manzano, esta vulnerabilidad está estrechamente vinculada a desigualdades estructurales que limitan el acceso de la población a recursos básicos, servicios y educación para la

prevención. Blaikie et al. (1996) argumentan que la vulnerabilidad no solo depende de la exposición física al riesgo, como la proximidad a quebradas o laderas inestables, sino también de las condiciones sociales, económicas y políticas que exacerban los impactos de los desastres.

En El Manzano, un alto porcentaje de las viviendas no cuenta con la infraestructura adecuada para resistir fenómenos como deslizamientos de tierra o aluviones. Según la SUBDERE (2011), aproximadamente el 60% de las construcciones en zonas rurales del Cajón del Maipo no cumple con los estándares de seguridad estructural establecidos por la normativa chilena. Este problema se agrava en áreas donde las construcciones son realizadas de manera informal, sin la supervisión de especialistas en ingeniería o arquitectura.

Por ejemplo, en el aluvión de 2016 en San José de Maipo, 45 viviendas resultaron completamente destruidas debido a su ubicación en zonas de riesgo y su falta de resistencia estructural. Este evento subraya la necesidad de implementar políticas que regulen la ocupación de terrenos vulnerables y promuevan la construcción segura (MOP, 2016).

La pobreza y la desigualdad económica son factores críticos que limitan la capacidad de los habitantes de El Manzano para implementar medidas preventivas frente a desastres. Según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2020), cerca del 14% de la población del Cajón del Maipo vive en condiciones de pobreza multidimensional, lo que implica no solo bajos ingresos, sino también carencias en educación, salud y vivienda.

Esta situación afecta directamente la capacidad de las familias para invertir en medidas de mitigación, como la construcción de muros de contención, la instalación de sistemas de drenaje o la compra de seguros contra desastres. Además, las comunidades más vulnerables suelen carecer de acceso a servicios básicos, como agua potable y sistemas de alerta temprana, lo que incrementa su exposición y limita su capacidad de respuesta en caso de emergencia (Blaikie et al., 1996).

El acceso limitado a sistemas de alerta temprana es otra manifestación de la vulnerabilidad en El Manzano. En la actualidad, gran parte de las comunidades rurales en el Cajón del Maipo carecen de mecanismos efectivos para advertir sobre la inminencia de

fenómenos como aluviones o deslizamientos. Según el Centro Nacional de Alerta Temprana de ONEMI (2021), solo el 25% de las localidades de alto riesgo en Chile cuentan con sistemas de monitoreo y alerta, lo que pone en desventaja a localidades como El Manzano.

La falta de planes de evacuación comunitarios es también un desafío crítico. Durante el aluvión de 2021, las comunidades afectadas en San José de Maipo reportaron confusión y ausencia de rutas claras de escape, lo que resultó en retrasos significativos en la evacuación y un aumento en las pérdidas materiales (MOP, 2021).

La vulnerabilidad no afecta a todos los grupos por igual. Las mujeres, los niños, los ancianos y las personas con discapacidad suelen ser los más afectados durante los desastres debido a las desigualdades preexistentes. Un estudio de la CEPAL (2020) destaca que las mujeres en comunidades rurales enfrentan mayores obstáculos para acceder a recursos económicos y servicios básicos, lo que las hace más propensas a experimentar impactos negativos durante los desastres.

8.2.2 Riesgos Socionaturales

Los riesgos socionaturales son fenómenos complejos que emergen de la interacción entre procesos naturales y las dinámicas sociales, económicas y políticas. Este enfoque ha evolucionado en las últimas décadas, integrando perspectivas que analizan cómo las decisiones humanas amplifican o mitigan los riesgos. Además de autores clásicos como Blaikie et al. (1996), Wisner et al. (2004) y Beck (1992), las contribuciones recientes, como las de Narváez y Sánchez (2021), permiten actualizar y enriquecer esta discusión conceptual. Los riesgos socionaturales son fenómenos que resultan de la interacción entre procesos naturales y factores sociales, económicos y políticos. Esta conceptualización enfatiza que los desastres no son eventos exclusivamente naturales, sino que están profundamente influenciados por las condiciones de vulnerabilidad de las comunidades humanas. Según Blaikie et al. (1996), "el riesgo se configura a partir de la interacción entre una amenaza y la vulnerabilidad social, económica y política de quienes están expuestos a ella." Esta perspectiva es fundamental para entender que los desastres no son inevitables, sino que pueden ser prevenidos o mitigados mediante intervenciones adecuadas.

El concepto de riesgos naturales ha sido ampliamente utilizado hasta hace algunos años. Según las Naciones Unidas (1984, citado en Arroyo, 1995), este se define como el “grado de pérdida previsto debido a un fenómeno natural determinado y en función tanto del peligro natural como de la vulnerabilidad” (p. 80). Sin embargo, es importante diferenciar entre los riesgos naturales y los riesgos socionaturales, ya que estos últimos afectan directamente a las personas y se caracterizan por ser “un fenómeno eminentemente social [...] Un terremoto o un huracán, por ejemplo, obviamente son condiciones necesarias para que exista, pero no son en sí un desastre” (Lavell, A., 1993, p. 78).

Los riesgos socionaturales surgen de la interacción entre fenómenos naturales y las actividades humanas, creando amenazas significativas para las comunidades expuestas. Estos riesgos no solo dependen de las características físicas del entorno, sino que están estrechamente vinculados a las vulnerabilidades sociales y económicas de las áreas afectadas. Según Arenas, Lagos e Hidalgo (2010), el uso inadecuado del espacio geográfico en Chile ha exacerbado estos riesgos, especialmente con la construcción en zonas propensas a desastres naturales, como quebradas o laderas empinadas.

La comuna de San José de Maipo, ubicada en las zonas precordillerana y cordillerana, presenta un tipo de clima particular debido a su altitud y ubicación geográfica, que la diferencia de las comunas vecinas. En varias épocas del año, las precipitaciones se condensan, provocando incluso nevadas. Como señala Escanilla (2023), el clima de la comuna es mayormente mediterráneo con veranos calurosos e influencias de montaña, junto a veranos secos. Los inviernos son fríos y húmedos, concentrando lluvias y nieve entre mayo y julio, mientras que los veranos son cálidos y secos, alcanzando altas temperaturas entre diciembre y marzo.

Este tipo de clima genera una vulnerabilidad inherente en la zona, ya que la vegetación crece durante los meses húmedos y luego se seca en el verano, facilitando la rápida propagación de incendios forestales. Según Castillo et al. (2021), el 46,4 % de la comuna está cubierta por una alta continuidad de vegetación, dominada por arbolado nativo y matorrales esclerófilos, con mezclas de plantaciones exóticas, lo que incrementa el riesgo de incendios en la temporada estival.

Además del clima, la geografía de San José de Maipo se caracteriza por la presencia de un complejo volcánico, compuesto por los volcanes San José, Tupungatito y Maipo, cubiertos por glaciares en sus flancos orientales y menores en el lado occidental (Parejas y Orozco, 2015). La presencia de glaciares introduce una relación directa con los riesgos volcánicos, ya que una erupción podría desencadenar el deshielo rápido de los glaciares, generando aluviones y afectando las zonas aledañas.

La cordillera de los Andes también influye en los riesgos hídricos, debido al deshielo y las lluvias provenientes de las zonas más altas, que descienden hacia la comuna. Como indica Buscaglia (2006), gran parte del territorio está compuesto por vertientes, lo que genera un riesgo elevado de inundaciones en caso de lluvias intensas o deshielos masivos. Esto afecta especialmente a los pobladores ubicados cerca de estas vertientes, como en la localidad de Vertientes, que lleva su nombre por la abundancia de estas corrientes.

En El Manzano, una localidad montañosa de la comuna de San José de Maipo, los riesgos socionaturales están definidos por una combinación de amenazas naturales y actividades humanas que han alterado significativamente los ecosistemas locales. Fenómenos como aluviones, deslizamientos de tierra e incendios forestales son frecuentes y representan una amenaza directa para la seguridad, el bienestar y la infraestructura de sus habitantes. A su vez, estas amenazas no solo tienen impactos físicos, sino que también generan costos sociales, económicos y psicológicos que afectan la calidad de vida de la comunidad.

Narváez y Sánchez (2021), en su obra *Recurrencia de desastres naturales y cultura de prevención en comunidades rurales*, analizan cómo la memoria histórica y la percepción del riesgo influyen en la capacidad de las comunidades para prepararse frente a los desastres socionaturales. Los autores argumentan que la falta de conexión entre los registros históricos de desastres y las estrategias actuales de planificación aumenta la vulnerabilidad de las comunidades, particularmente en áreas rurales.

Según Narváez y Sánchez (2021), "los desastres no solo son eventos extraordinarios, sino reflejos de condiciones sociales y económicas preexistentes que agravan los impactos de las amenazas naturales" (p. 52). En el contexto de El Manzano, esta perspectiva es crucial, ya que las comunidades enfrentan desafíos como la falta de infraestructura adecuada, la

ocupación de áreas de riesgo y la pérdida de memoria histórica sobre eventos pasados como aluviones y deslizamientos.

Wisner et al. (2004), en su obra *At Risk: Natural Hazards, People's Vulnerability and Disasters*, desarrollan el modelo de la presión y liberación (PAR), que enfatiza cómo las vulnerabilidades sociales, económicas y políticas amplifican los impactos de los desastres naturales. Este modelo argumenta que los riesgos se intensifican cuando las comunidades carecen de acceso a recursos, servicios básicos y mecanismos de planificación preventiva. Según los autores, "la interacción entre las causas estructurales de la vulnerabilidad y los procesos naturales resulta en desastres que, aunque aparentan ser inevitables, podrían prevenirse mediante políticas que aborden las desigualdades sociales y económicas" (Wisner et al., 2004, p. 5).

En El Manzano, este enfoque resulta particularmente relevante, ya que la deforestación, la construcción en zonas de alto riesgo y la falta de acceso a sistemas de alerta temprana son claros indicadores de vulnerabilidades que podrían ser mitigadas con una planificación territorial adecuada. El modelo PAR sugiere que al reducir las "presiones sociales" —como la pobreza, la desigualdad y la falta de educación—, es posible liberar a las comunidades de la presión que convierte una amenaza natural en un desastre.

Por otro lado, Beck (1992), en su obra *Risk Society: Towards a New Modernity*, introduce el concepto de "sociedad del riesgo," argumentando que los riesgos en las sociedades modernas son cada vez más productos de decisiones humanas y del desarrollo tecnológico. Aunque Beck se centra principalmente en los riesgos tecnológicos y ambientales globales, su análisis es aplicable a los riesgos socionaturales, ya que resalta cómo las decisiones humanas, como la urbanización no planificada o el uso insostenible de recursos, transforman amenazas naturales en desastres.

Según Beck (1992), "los riesgos no son distribuidos equitativamente, sino que afectan de manera desproporcionada a los grupos más vulnerables de la sociedad, quienes a menudo carecen de los recursos para protegerse o recuperarse de sus impactos" (p. 22). En El Manzano, esta desigualdad se manifiesta en las comunidades más empobrecidas, que suelen

construir viviendas en áreas de alto riesgo debido a la falta de opciones habitacionales seguras.

La localidad de El Manzano enfrenta un escenario de alto riesgo debido a la combinación de amenazas naturales y la intervención humana en los ecosistemas locales. Aluviones, deslizamientos de tierra e incendios forestales son eventos recurrentes que han afectado la seguridad y calidad de vida de sus habitantes. La implementación de estrategias integrales, que incluyan la reforestación, la planificación territorial y la educación comunitaria, es esencial para reducir la vulnerabilidad de la población y fortalecer su resiliencia frente a estas amenazas.

8.2.2.1 Políticas de gestión de riesgos y su implementación en San José de Maipo

En lo que es relacionado a las políticas de gestión de riesgos, es que se encuentra la Política Nacional para la reducción del riesgo de desastres, la que aplica actualmente un plan estratégico nacional que abarca los años 2020 a 2030, con la misión de poder concientizar a las personas sobre los riesgos de desastres, para poder comprender de mejor manera lo que son estos procesos. Este plan presenta primero una introducción a todo lo que son los desastres y explica los posibles desastres, también define que son, pero lo más importante son los 5 ejes que hace mención el plan, en primer punto se enfoca en la comprensión de los desastres para las personas que habitan el país:

“De la mano de la investigación, el conocimiento, el diálogo, la recuperación de la memoria histórica, la ciencia, innovación y tecnología, todos los actores de la sociedad deben ir fortaleciendo una fundada percepción del riesgo para fomentar con ello una cultura de prevención y autoaseguramiento” (ONEMI, 2020, p. 35)

Por lo que se menciona en el segundo eje de fortalecer la gobernanza de la gestión del riesgo de desastres, es que con el plan se desea colocar a las instituciones correspondientes en el lugar que debieran estar de por sí, a la hora de enfrentar estos desastres naturales. También es que con la autoridad correspondiente y el reconocimiento como un ente que tiene potestad de actuar y decidir frente a los desastres, logrando fomentar la buena recepción por parte de los pobladores, en situaciones críticas y de prevención, es por ello que

se hace hincapié en lo siguiente: “Dado el desarrollo del proceso de construcción de la GRD en el país, es necesario profundizar en los avances que permitan alcanzar una gobernanza sólida y sinérgica que aúne voluntades y compromisos concretos de todos los actores del Sistema.”(ONEMI, 2020, p.36)

En el caso específico del Eje tres llamado planificar e invertir en la reducción del riesgo de desastres para la resiliencia, es que se quiere lograr que las personas que sufren los desastres logren comprender como es el proceso de los mismos, es así que se busca crear un ciclo de prevención, actuar frente a los desastres y post desastres donde se utiliza la palabra resiliencia para intentar crear un enlace con el proceso, para que cuando esto suceda no sea algo que no supiera y que se genere lo menos posible una frustración colectiva por parte de los afectados, como afirma la descripción del eje:

“Los actores del Sistema asuman una actitud de compromiso permanente, que considere todo el ciclo de gestión del riesgo de desastres, preferentemente desde una visión prospectiva a lo largo de la vida útil de diversos proyectos e iniciativas que se diseñen y ejecuten, tanto en el sector público como privado.” (ONEMI, 2020, p.37)

Llegando al penúltimo eje que se centra en proporcionar una respuesta eficiente y eficaz, esto va enfocando en el trabajo colectivo de todos los agentes que son parte del proceso que enfrentan con los desastres naturales, para que cuando sucedan los mismos puedan actuar de forma rápida y que se logre mitigar lo más posible los desastres, existiendo todo un equipo de trabajo detrás de la gobernanza y que los mismos habitantes puedan tener las mismas respuestas con estos frentes, como se dice en el siguiente escrito:

“Para que la respuesta cumpla con estándares óptimos, sea adecuada, pertinente, oportuna y de calidad, se requiere a priori de un trabajo permanente coordinado, que permita el conocimiento y práctica de los diversos roles y responsabilidades, colectivos como también individuales, reconociendo igualmente las limitaciones de los distintos actores del Sistema.” (ONEMI, 2020, p.38)

Para finalizar el plan de los 5 ejes que proponen desde la ONEMI que actualmente se llama SENAPRED, se resalta el post desastre y la recuperación de los terrenos afectados,

haciendo un trabajo en conjunto con la población afectada de la mano de las autoridades. Es un trabajo que necesita los puntos anteriores, en especial la generación de confianza de las autoridades y habitantes, esto es esencial para que se entienda como un proceso de recuperación, con diversas estrategias que deben manejar las autoridades para actuar de manera eficaz como se resalta en uno de los puntos, es así que se hace referencia en lo siguiente: “Se hace necesario el contar con estándares que permitan un actuar coordinado, faciliten planificar y focalizar medidas estratégicas y operativas que comprendan que la recuperación de los territorios es una oportunidad para nuevos desarrollos” (ONEMI, 2020)

8.2.3 Riesgos socionaturales específicos de El Manzano

Es crucial entender los tipos específicos de riesgos socionaturales que afectan a áreas como San José de Maipo. Para este estudio, se trabajará con tres variables principales: incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra. Estas amenazas, profundamente ligadas tanto a la geografía local como a la intervención humana, representan los principales riesgos que afectan a la población de esta comuna. Particularmente en la zona de El Manzano, los riesgos socionaturales se manifiestan principalmente en tres formas:

8.2.3.1 Incendios Forestales

Producidos por la acumulación de material combustible y condiciones climáticas extremas, como los veranos secos y calurosos (Castillo et al., 2021).

El clima mediterráneo, predominante en el Cajón del Maipo, se caracteriza por veranos secos y calurosos, donde las temperaturas suelen superar los 30 °C, con niveles de humedad frecuentemente por debajo del 20% durante la temporada estival (Dirección Meteorológica de Chile, 2021).

Los vientos típicos del Cajón del Maipo, que pueden alcanzar velocidades de hasta 50 km/h, actúan como un catalizador en la propagación de los incendios, especialmente en áreas de topografía accidentada. Estos vientos permiten que el fuego se expanda rápidamente, dificultando su contención y aumentando su impacto en las áreas forestales y urbanas

(ONEMI, 2021). Estas condiciones climáticas generan un entorno altamente propenso a la ignición y propagación del fuego.

En 2020, el área metropolitana de Santiago registró más de 200 incendios forestales, con pérdidas estimadas en 3.2 millones de dólares (ONEMI, 2021). A su vez el aumento en la frecuencia e intensidad de olas de calor, combinado con la disminución de precipitaciones, ha extendido la duración de la temporada de incendios en un 30% en la región central de Chile (IPCC, 2021). Según el IPCC (2021), la zona central de Chile ha experimentado un aumento del 15% en la frecuencia de olas de calor durante los últimos 30 años, lo que agrava las condiciones de riesgo.

El Manzano cuenta con una alta proporción de vegetación nativa, incluyendo especies como el quillay, el espinillo y el litre, que son altamente inflamables debido a su composición de aceites esenciales. Según Castillo Soto et al. (2021), el 46% del territorio del Cajón del Maipo está cubierto por matorrales y bosques nativos, que, durante la temporada seca, acumulan material combustible en grandes cantidades.

La densa vegetación y la proximidad de áreas urbanas a bosques incrementan el riesgo de incendios, los cuales no solo destruyen la flora y fauna local, sino que también dejan el suelo más vulnerable a la erosión. Este fenómeno a su vez puede aumentar el riesgo de deslizamientos de tierra en el futuro, al eliminar la cobertura vegetal que ayuda a estabilizar el terreno (Arenas et al., 2010).

En esta localidad, la intervención humana, incluyendo la tala de bosque nativo y la expansión de áreas agrícolas, ha alterado significativamente el equilibrio ecológico, incrementando la vulnerabilidad de los ecosistemas locales (Castillo Soto et al., 2021). De acuerdo con la SUBDERE (2011), estos incendios pueden originarse de manera natural, por ejemplo, a través de rayos, pero en la mayoría de los casos son causados por la actividad humana, ya sea de manera accidental o intencional.

La urbanización en El Manzano ha incrementado significativamente la exposición al riesgo, esto puede ser debido a que muchas viviendas se construyen sin considerar las condiciones de vulnerabilidad del entorno y por el poco conocimiento que se tiene sobre la

cantidad de riesgos a los que se está expuesto. Según SUBDERE (2011), el 30% de las construcciones en el Cajón del Maipo se encuentran en zonas de alto riesgo de incendios debido a su cercanía con áreas forestales.

8.2.3.2 Impactos de los Incendios Forestales en El Manzano

La zona de El Manzano, ubicada en el Cajón del Maipo, enfrenta frecuentemente incendios forestales durante la temporada de verano, los cuales afectan de manera significativa tanto al medio ambiente como a las comunidades locales. Estos incendios, además de destruir hábitats esenciales para especies endémicas de flora y fauna, tienen un impacto duradero en la biodiversidad de la región. Según Castillo Soto et al. (2021), en eventos recientes se registraron áreas donde más del 70% de la vegetación nativa fue arrasada por el fuego, comprometiendo ecosistemas que ya enfrentan presión por la expansión humana y el cambio climático.

Entre las principales causas identificadas se encuentra el uso del fuego como práctica agrícola para despejar terrenos, una técnica aún común en la región, y la falta de manejo adecuado de los residuos forestales. Ambos factores han sido señalados como desencadenantes clave de incendios en el sector. Entre 2020 y 2022, la Región Metropolitana registró un aumento del 25% en los incendios relacionados con actividades humanas (ONEMI, 2021), lo que resalta la necesidad de intervenciones educativas y normativas para mitigar estas prácticas.

Los impactos de los incendios no solo se limitan al ámbito ambiental, sino que también afectan directamente a las comunidades locales. Durante los incendios registrados en 2021, más de 200 personas fueron evacuadas preventivamente en el Cajón del Maipo debido a la proximidad de las llamas a áreas habitadas (ONEMI, 2021). Este tipo de eventos no solo pone en riesgo la seguridad física de los residentes, sino que también genera un profundo estrés psicológico, especialmente en comunidades rurales que dependen directamente de su entorno natural para sus medios de vida.

En el ámbito económico, las consecuencias son igualmente significativas. Según la ONEMI, los incendios ocurridos en 2021 generaron pérdidas superiores a 1.5 millones de

dólares, principalmente por daños a propiedades y cultivos. Estas cifras reflejan la necesidad de implementar estrategias de prevención más efectivas y de fomentar una mayor conciencia sobre los riesgos asociados a estas prácticas en las comunidades locales.

En este contexto, la educación ambiental y geográfica juega un papel crucial para mitigar los incendios en zonas como El Manzano. Al integrar conocimientos sobre prevención de riesgos y manejo sostenible del entorno, se puede empoderar a las comunidades para que adopten prácticas más seguras y responsables. A través de estrategias pedagógicas, como el aprendizaje significativo, es posible conectar los conocimientos previos de los estudiantes con nuevas perspectivas sobre la gestión de riesgos, promoviendo una cultura de prevención y sostenibilidad en la región.

8.2.3.3 Antecedentes sobre incendios en El Manzano

A. El Manzano, año 2013 - Incendio.

En noviembre de 2013, un incendio forestal afectó al sector de El Manzano, consumiendo aproximadamente 35 hectáreas de bosque nativo. Este evento se vio agravado por condiciones climáticas adversas, como fuertes vientos y temperaturas elevadas, que dificultaron las labores de extinción. Según Meganoticias (2013), este incendio resaltó la falta de preparación y recursos para contener emergencias forestales en zonas montañosas.

Este evento se produjo durante un periodo caracterizado por condiciones climáticas extremas, incluyendo altas temperaturas, baja humedad relativa y vientos intensos que superaron los 40 km/h, según reportes de la Dirección Meteorológica de Chile (DMC, 2013). Estos factores dificultaron las labores de extinción y favorecieron la propagación rápida del fuego.

El sector afectado se encuentra dentro de una zona donde la vegetación nativa inflamable, como el quillay, el espinó y el litre, se encuentra en estrecha proximidad con viviendas y terrenos agrícolas. Según Meganoticias (2013), la combinación de material combustible acumulado en el suelo y las prácticas humanas negligentes, como la quema de residuos agrícolas sin supervisión, fueron las principales causas del incendio.

Investigaciones posteriores de la CONAF revelaron que el incendio probablemente se originó por la quema no supervisada de residuos agrícolas, una práctica común en la zona durante la primavera.

B. La Obra, Las Lajas, El Canelo y El Manzano, año 2013 - Incendio.

El 17 de diciembre del mismo año, otro incendio afectó los sectores de La Obra, Las Lajas, El Canelo y El Manzano, consumiendo alrededor de cinco hectáreas. Este evento generó gran preocupación debido a su proximidad a viviendas, lo que puso en peligro a varias familias de la zona (La Tercera, 2013). La acumulación de material combustible, combinado con prácticas humanas negligentes, fue identificado como una de las principales causas.

El evento ocurrió durante la temporada estival, en Chile, la temporada estival abarca principalmente los meses de diciembre, enero y febrero, cuando las temperaturas promedio en la zona central oscilan entre 25 °C y 35 °C, y la humedad relativa desciende por debajo del 30% en algunas áreas, como en el Cajón del Maipo (Dirección Meteorológica de Chile [DMC], 2013). Este período está estrechamente vinculado al aumento de riesgos ambientales, como incendios forestales, debido a la combinación de altas temperaturas y vegetación seca (Castillo Soto et al., 2021). Estas condiciones, típicas del clima mediterráneo de la región, contribuyeron significativamente a la ignición y propagación del fuego.

La zona afectada incluye áreas montañosas cubiertas predominantemente por matorrales y bosque nativo, con especies como el quillay y el espino, altamente inflamables debido a su composición de aceites esenciales. Según CONAF (2013), la acumulación de vegetación seca durante la temporada estival incrementó la carga de material combustible en las laderas.

La quema de vegetación nativa alteró hábitats críticos para especies endémicas. La regeneración natural en estas áreas puede tardar entre 10 y 15 años, dependiendo de las condiciones climáticas y los esfuerzos de reforestación (Castillo Soto et al., 2021).

C. El Canelo Alto, cercano a El Manzano. Año 2019 - Incendio.

En diciembre de 2019, un incendio de gran magnitud arrasó aproximadamente 640 hectáreas de vegetación en el sector de El Canelo Alto, cercano a El Manzano. Este evento movilizó a múltiples brigadas de la CONAF, bomberos y voluntarios, quienes enfrentaron desafíos significativos debido a la velocidad de propagación del fuego. Según Emol (2019), este incendio fue considerado uno de los desastres ambientales más graves registrados en la región.

Durante el verano de 2019, la Región Metropolitana experimentó una de sus temporadas más secas, con precipitaciones acumuladas un 40% inferiores al promedio histórico y temperaturas máximas superiores a los 35 °C (DMC, 2019). Estas condiciones, combinadas con niveles de humedad relativa por debajo del 20%, crearon un ambiente altamente propenso a incendios. Se estima que el incendio liberó más de 200.000 toneladas de dióxido de carbono, contribuyendo al cambio climático global (IPCC, 2021).

Según los informes preliminares de CONAF (2020), el incendio se originó en una zona frecuentada por visitantes, donde el uso irresponsable del fuego durante actividades recreativas podría haber iniciado el evento.

La prevención incluye la creación de cortafuegos y el mantenimiento de zonas despejadas alrededor de viviendas. Es vital evitar prácticas peligrosas, como hacer fogatas o quemar basura, y promover la educación sobre la prevención de incendios (SUBDERE, 2011). En caso de incendio, se debe evacuar rápidamente y seguir las rutas de escape designadas. Si se queda atrapado, buscar refugio en áreas libres de vegetación o en cuerpos de agua, cubriendo la nariz y la boca con un paño húmedo para reducir la inhalación de humo. Después de un incendio, se deben evaluar los daños, restaurar la vegetación afectada y participar en actividades de reforestación para reducir la probabilidad de futuros incendios y evitar la erosión (Narváez et al., 2021).

8.2.3.4 Aluviones

Fenómenos exacerbados por el deshielo, lluvias intensas y la alteración de cauces naturales debido a la urbanización (SUBDERE, 2011).

Los aluviones, definidos como flujos rápidos de agua, barro y escombros que descienden por pendientes, son particularmente comunes en regiones montañosas con condiciones climáticas extremas. En la localidad de El Manzano, el riesgo de aluviones se ve intensificado por la geografía escarpada, la presencia de quebradas y la variabilidad climática de la zona (SENAPRED, 2023). La acumulación de material suelto en las laderas, combinado con lluvias intensas o el derretimiento rápido de la nieve, puede desencadenar flujos que afectan gravemente las infraestructuras y la vida humana. Según Abarca y Lizana (2019), es fundamental que la población local esté informada sobre los riesgos y participe en prácticas de prevención, como el mantenimiento de cauces y la implementación de medidas de mitigación.

Los aluviones representan uno de los principales riesgos en la localidad de El Manzano, debido a su ubicación en una zona montañosa con quebradas activas y pendientes pronunciadas. Este tipo de fenómeno se caracteriza por el flujo rápido de agua, detritos y sedimentos que descienden por las laderas, generando impactos significativos en las comunidades y la infraestructura. En enero de 2021, la comuna de San José de Maipo fue declarada en alerta roja debido a aluviones que afectaron severamente la conectividad y seguridad de los residentes, evidenciando la fragilidad de las zonas cercanas a cauces fluviales en períodos de lluvias intensas (Municipalidad de San José de Maipo, 2021).

Según SUBDERE (2011), las condiciones geográficas y climáticas del Cajón del Maipo, incluidas las quebradas activas y el relieve abrupto, hacen que esta región sea altamente propensa a aluviones. En localidades como El Manzano, los aluviones han sido eventos recurrentes, exacerbados por actividades humanas como la deforestación y la urbanización en áreas vulnerables.

Según el Ministerio de Obras Públicas (2016), el 65% de los aluviones en el Cajón del Maipo están asociados a lluvias intensas combinadas con actividades humanas, como la deforestación.

8.2.3.5 Factores Naturales

Los aluviones son eventos dinámicos que surgen de condiciones naturales específicas, exacerbadas por características del terreno y el clima. En el contexto del Cajón del Maipo, donde se encuentra la localidad de El Manzano, las condiciones geográficas y climáticas predisponen a la ocurrencia de estos fenómenos. Entre los factores naturales más relevantes se incluyen:

1. Lluvias Intensas

Las lluvias intensas son el principal detonante de los aluviones, ya que incrementan rápidamente el caudal de agua en quebradas y cauces, desestabilizando sedimentos acumulados en las laderas. Según el Centro de Ciencia del Clima y la Resiliencia (CR2, 2020), el cambio climático ha intensificado las precipitaciones extremas en Chile central, incrementando la probabilidad de eventos aluvionales en un 15% durante las últimas dos décadas. En enero de 2021, lluvias torrenciales provocaron un aluvión en el Cajón del Maipo, desplazando a más de 50 familias y destruyendo infraestructura clave (ONEMI, 2021).

2. Deshielos Rápidos

El deshielo, común en regiones montañosas, aumenta la descarga de agua hacia los valles, desestabilizando los sedimentos de quebradas y cauces. El derretimiento acelerado de glaciares debido al calentamiento global es particularmente relevante en el Cajón del Maipo, donde el retroceso glaciar ha sido de aproximadamente 15 metros por año durante la última década (IPCC, 2021). Este fenómeno no solo incrementa el volumen de agua, sino también la disponibilidad de materiales sueltos que alimentan los aluviones.

3. Pendientes Pronunciadas

Las características del relieve en el Cajón del Maipo favorecen la aceleración de flujos aluvionales. Según SUBDERE (2011), más del 60% del territorio de la comuna presenta pendientes superiores al 30%, lo que facilita el transporte de grandes cantidades de agua y sedimentos hacia las zonas bajas. Estas condiciones topográficas convierten a las quebradas de la región, como las cercanas a El Manzano, en focos de alta peligrosidad.

8.2.3.6 Factores Humanos

Además de los factores naturales, las actividades humanas han exacerbado las condiciones para la generación de aluviones en El Manzano. La intervención antrópica en los ecosistemas locales ha disminuido la capacidad natural de los suelos y del paisaje para mitigar el impacto de lluvias y flujos de agua.

1. Deforestación

La pérdida de cobertura vegetal reduce la capacidad del suelo para retener agua, incrementando la escorrentía superficial y desestabilizando las laderas. Según el Instituto Forestal de Chile (INFOR, 2020), el Cajón del Maipo ha perdido un 20% de su cobertura vegetal nativa en las últimas dos décadas debido a la tala no planificada y al avance de la urbanización. Esto no solo disminuye la estabilidad del terreno, sino que también contribuye al aumento de flujos de sedimentos durante lluvias intensas.

2. Urbanización

La construcción en áreas de riesgo, como zonas cercanas a quebradas y cauces fluviales, altera los cauces naturales y reduce la capacidad de absorción del terreno. En El Manzano, el crecimiento poblacional y la falta de planificación territorial han incrementado la ocupación de terrenos vulnerables. Según un informe de MOP (2016), más del 25% de las viviendas en áreas rurales del Cajón del Maipo están ubicadas en zonas de alto riesgo aluvional.

3. Extracción de Materiales

La minería y la explotación de áridos desestabilizan los suelos y las laderas, incrementando la probabilidad de deslizamientos y aluviones. En el Cajón del Maipo, la extracción de materiales en quebradas y lechos fluviales ha intensificado la degradación del paisaje, reduciendo la capacidad natural del terreno para contener los flujos de agua y sedimentos (SUBDERE, 2011).

La interacción entre los factores naturales y humanos amplifica significativamente los riesgos aluvionales en localidades como El Manzano. Según el Banco Mundial (2019),

las comunidades expuestas a intervenciones humanas en áreas vulnerables experimentan un incremento del 40% en la frecuencia de desastres relacionados con flujos rápidos de agua y sedimentos. Este panorama subraya la necesidad de implementar estrategias integrales para mitigar estos riesgos.

8.2.3.7 Antecedentes sobre aluviones que han afectado en El Manzano

A. El Alfalfal, Año 1987 - Aluvión en el Cajón del Maipo.

En 1987, un aluvión devastador afectó el sector de El Alfalfal, muy cerca de El Manzano, y otras localidades del Cajón del Maipo. El 29 de noviembre de 1987, un evento aluvional significativo afectó al Cajón del Maipo, dejando profundas marcas en la región. Este desastre fue desencadenado por un deslizamiento de tierra en el estero Parraguirre, afluente del río Colorado, que provocó un flujo de agua, sedimentos y escombros a gran velocidad, afectando gravemente a las comunidades cercanas.

El aluvión afectó gravemente la ruta G-25, principal vía de acceso al Cajón del Maipo, interrumpiendo la conectividad de las comunidades con Santiago y dificultando las labores de rescate y asistencia. Además, varias viviendas y propiedades agrícolas fueron destruidas, dejando a numerosas familias desplazadas. Este fenómeno puso de manifiesto la vulnerabilidad de la región frente a los riesgos naturales, exacerbados por la falta de medidas de prevención y planificación territorial adecuada (Ruta G-25, s.f.).

B. El Volcán, año 2017 - El Aluvión en San José de Maipo

En febrero de 2017, un aluvión significativo impactó la comuna de San José de Maipo, afectando severamente al sector de El Volcán y sus alrededores, incluyendo rutas críticas de acceso. Este evento, desencadenado por precipitaciones extremas en un período breve, destacó las vulnerabilidades de la región frente a fenómenos aluvionales, particularmente en términos de infraestructura, conectividad y seguridad humana. El aluvión resultó en la confirmación de dos personas fallecidas, subrayando la letalidad de estos fenómenos y la necesidad urgente de medidas preventivas para salvaguardar vidas humanas. Este evento también dejó decenas de familias desplazadas temporalmente. (Plataforma Urbana, 2017).

Varias localidades quedaron incomunicadas, incluyendo El Volcán y sectores cercanos, lo que dificultó las labores de rescate y la entrega de asistencia humanitaria. Este aislamiento exacerbó las condiciones de vulnerabilidad de las comunidades afectadas. (Plataforma Urbana, 2017).

Los factores contribuyentes a este fenómeno fueron las lluvias torrenciales, registradas en febrero de 2017 fueron inusualmente intensas, acumulando más de 50 mm de agua en menos de 24 horas, según datos de la Dirección Meteorológica de Chile. Este volumen de agua saturó rápidamente los suelos y desencadenó el deslizamiento de materiales, esto sumado a la deforestación en áreas montañosas, asociada a actividades humanas como la tala y la expansión urbana, redujo la capacidad del terreno para retener agua y estabilizar los sedimentos. La construcción en zonas de riesgo, incluyendo quebradas y cauces fluviales, aumentó significativamente la exposición de las comunidades al impacto del aluvión (SUBDERE, 2011).

C. El Manzano, San Alfonso, San Gabriel y Ruta hacia El Volcán. Año 2021 - Aluvión en el Cajón del Maipo

El aluvión ocurrido en enero de 2021 en San José de Maipo destacó por ser uno de los eventos aluvionales más significativos registrados en la región del Cajón del Maipo. Este desastre natural, producto de intensas lluvias en un corto período, puso de manifiesto las vulnerabilidades de las comunidades locales y la necesidad de implementar estrategias de prevención más efectivas. Según el Ministerio de Obras Públicas (MOP, 2021), el evento afectó gravemente la infraestructura, dejó a más de 50 familias sin hogar y generó una crisis de conectividad en la región.

Según el informe del MOP (2021), los daños a infraestructura vial, viviendas y servicios básicos durante el aluvión de 2021 se calcularon basándose en evaluaciones regionales realizadas por equipos de emergencia locales. El monto total estimado asciende a 12 millones de dólares, considerando costos directos (reparaciones inmediatas) e indirectos (impactos económicos secundarios).

La carretera permaneció bloqueada por más de 72 horas, según el informe de ONEMI (2021), lo que afectó significativamente la actividad económica en localidades como El Manzano y San Gabriel. Este dato fue corroborado por reportes de campo presentados por la Dirección de Vialidad del Ministerio de Obras Públicas en marzo de 2021.

Estudios recientes han identificado quebradas en la región con alta propensión a aluviones, entre ellas las cercanas a El Manzano, donde la ocupación humana y las actividades agrícolas han contribuido a modificar el curso natural de los ríos. Estos estudios subrayan la importancia de implementar medidas de mitigación como la reforestación con especies nativas y el reforzamiento de márgenes fluviales para reducir la magnitud de futuros eventos (Codex Verde, 2021).

Los aluviones son comunes en zonas precordilleranas con fuertes lluvias, así como en El Manzano. La prevención consiste en mantener limpias las quebradas y evitar la acumulación de escombros en canales de agua. La reforestación y la construcción de diques para desviar el flujo de agua son medidas efectivas para reducir el riesgo (Abarca & Lizana, 2019).

Ante lluvias intensas, es importante monitorear alertas meteorológicas y evacuar si es necesario, dirigiéndose a zonas altas alejadas de ríos. Se debe evitar cruzar corrientes de agua, ya que pueden ser más peligrosas de lo que aparentan. Una vez que el evento ha pasado, no se debe retornar a la zona afectada hasta que sea seguro y se deben evaluar los daños para implementar medidas de mitigación y restauración ambiental (SENAPRED, 2023).

8.2.3.8 Deslizamientos de Tierra

Agravados por la pendiente del terreno, la deforestación y la actividad sísmica (Abarca & Lizana, 2019).

Otro riesgo latente en El Manzano son los deslizamientos de tierra, provocados por la combinación de precipitaciones intensas, actividad sísmica y la deforestación de las laderas. Este fenómeno se manifiesta en el movimiento de masas de suelo y roca ladera abajo, causando daños estructurales y bloqueando rutas de acceso. En junio de 2023, las lluvias intensas y las condiciones climáticas adversas llevaron a un aumento en el riesgo de

deslizamientos en varias localidades del Cajón del Maipo, incluyendo El Manzano (Meganoticias, 2023).

Este constituye un riesgo latente en áreas montañosas debido a la inestabilidad del suelo y la pendiente pronunciada del terreno. Según Abarca y Lizana (2019), estos fenómenos son comúnmente provocados por lluvias intensas, sismos y la erosión del suelo, pero también pueden ser exacerbados por actividades humanas como la deforestación y la construcción no regulada en laderas, también destacan que los deslizamientos no solo representan un riesgo físico, sino también social, ya que afectan desproporcionadamente a las comunidades más vulnerables.

8.2.3.9 Factores Naturales

1. Precipitaciones Intensas

Las lluvias prolongadas saturan el suelo, reduciendo su cohesión y aumentando la probabilidad de deslizamientos. En junio de 2023, lluvias extremas afectaron a localidades como El Manzano, generando múltiples deslizamientos y daños estimados en 5 millones de dólares. Este evento interrumpió rutas clave como la G-25, afectando gravemente la conectividad regional (Meganoticias, 2023).

2. Actividad Sísmica

La región central de Chile, incluida el Cajón del Maipo, está ubicada en una zona tectónicamente activa, lo que incrementa el riesgo de deslizamientos debido a movimientos del terreno.

3. Erosión Natural

La inclinación pronunciada de las laderas en El Manzano facilita la pérdida de suelo superficial, especialmente en ausencia de cobertura vegetal.

8.2.3.10 Factores Humanos

1. Deforestación

La eliminación de bosques nativos reduce significativamente la estabilidad del suelo, aumentando su susceptibilidad a deslizamientos. Según la Fundación Plantae (2021), la tala indiscriminada en el Cajón del Maipo ha disminuido la capacidad del entorno para mitigar los efectos de las precipitaciones intensas.

2. Construcción sin Planificación

Viviendas y carreteras construidas en terrenos inestables incrementan el peso sobre las laderas y alteran los sistemas naturales de drenaje, exacerbando el problema (Arenas, Lagos, & Hidalgo, 2010).

8.2.3.11 Antecedentes sobre deslizamientos de tierra en El Manzano y sus alrededores

A. El Manzano. Año 2023 - Deslizamiento de Tierra

Entre el 21 y el 26 de junio de 2023, lluvias inusualmente intensas, según la Dirección Meteorológica de Chile (DMC), las lluvias acumuladas en menos de 48 horas superaron los 120 mm, casi duplicando el promedio mensual de la región central de Chile para esa época. Estas precipitaciones saturaron los suelos, debilitando su cohesión y desencadenando deslizamientos de tierra y aluviones en el Cajón del Maipo en zonas de alta pendiente, siendo El Manzano una de las áreas más afectadas (CR2, 2023).

El aumento en el caudal del río debido a las lluvias extremas y el alta isoterma cero resultó en su desbordamiento, poniendo en riesgo viviendas cercanas y dejando daños irreparables en infraestructuras locales (Trece, 2023). Este evento se caracterizó por acumulados que superaron los registros históricos para la región central de Chile, siendo clasificado como uno de los eventos hidrometeorológicos más severos del año (CR2, 2023). Cabe recalcar que dejó un saldo de 256 remociones en masa tipo flujo en la Cuenca Alta del Río Maipo, causando daños considerables en viviendas, infraestructura vial y áreas agrícolas (Desenfoque, 2023).

Estos deslizamientos afectaron directamente la carretera G-25, principal vía de acceso a la zona, aislando a comunidades locales durante días (24Horas, 2023).

B. Deslizamientos en el Cajón del Maipo en 2023

En junio de 2023, el Cajón del Maipo, incluyendo localidades como El Manzano, experimentó un evento significativo de lluvias torrenciales que provocó múltiples deslizamientos de tierra y aluviones. Estos desastres naturales afectaron severamente la infraestructura y las comunidades locales, resaltando la necesidad de estrategias integrales de prevención y manejo del riesgo. Según la Dirección Meteorológica de Chile (DMC, 2023), las precipitaciones acumuladas superaron los 120 mm en menos de 48 horas, rompiendo récords históricos en la región. Más de 256 remociones en masa tipo flujo (aluviones y deslizamientos) fueron reportadas en el Cajón del Maipo, afectando carreteras, viviendas y terrenos agrícolas (Desenfoque, 2023).

La carretera G-25, principal vía de acceso al Cajón del Maipo quedó intransitable debido a los deslizamientos, interrumpiendo el tránsito y el acceso a localidades como El Manzano y San Alfonso, G-25 sufrió daños significativos en al menos tres tramos clave, bloqueando el acceso a comunidades y afectando la conectividad entre localidades. Los trabajos de remoción de escombros y reparación de infraestructura vial representaron un gasto estimado de 5 millones de dólares (Meganoticias, 2023).

La intervención humana en los ecosistemas de El Manzano ha exacerbado las amenazas naturales, reduciendo la capacidad del entorno para mitigar sus efectos. La tala indiscriminada de bosques nativos y la construcción en áreas de riesgo han alterado la estabilidad del suelo, incrementando la susceptibilidad a deslizamientos y aluviones. Asimismo, la falta de planificación territorial adecuada ha llevado a la ocupación de terrenos vulnerables, aumentando el riesgo para las comunidades locales (Fundación Plantae, 2021).

La construcción de viviendas en áreas de alto riesgo sin la debida planificación incrementa significativamente la vulnerabilidad de estas zonas (Arenas, Lagos, & Hidalgo, 2010). Además, la actividad sísmica característica de la región aumenta la probabilidad de

que se produzcan estos eventos, generando desplazamientos de masa que pueden afectar gravemente tanto a las infraestructuras como a la seguridad de las personas.

Las viviendas construidas en laderas de cerros o cercanas a cauces de agua incrementan la posibilidad de desastres, especialmente en comunidades de menores recursos, que carecen de la infraestructura adecuada para resistir estos fenómenos. Como argumentan Blaikie et al. (1996), las poblaciones más afectadas suelen ser las más pobres, ya que sus viviendas están ubicadas en zonas de alto riesgo y no están preparadas para soportar eventos de gran magnitud.

La construcción sin planificación adecuada y la eliminación de cobertura vegetal en las laderas han exacerbado este problema, disminuyendo la capacidad del suelo para absorber agua y mantener su estabilidad. Los expertos recomiendan reforzar los sistemas de drenaje y evitar la expansión urbana en áreas vulnerables como estrategias prioritarias de mitigación (Fundación Plantae, 2021).

Para prevenir estos eventos, es esencial implementar medidas de conservación del suelo, como la reforestación y el mantenimiento de la cobertura vegetal, que ayudan a estabilizar el terreno. También es importante evitar la construcción en laderas inestables y mantener sistemas de drenaje eficientes para reducir la erosión (Narváez, Hidalgo, & Lagos, 2021). En caso de lluvias intensas, se recomienda evacuar las zonas de alto riesgo y buscar refugio en áreas seguras. Si se escuchan ruidos extraños o se detectan movimientos del suelo, es crucial alejarse de las laderas y dirigirse a terrenos altos. Después de un evento, es fundamental evaluar los daños, estabilizar el terreno y llevar a cabo obras de mitigación para prevenir futuros deslizamientos (Abarca & Lizana, 2019; SENAPRED, 2023).

En este contexto, es crucial implementar estrategias de prevención basadas en la educación geográfica y el conocimiento territorial. San José de Maipo, y en particular la zona de El Manzano necesita una planificación territorial adecuada y programas educativos que permitan a las comunidades identificar y mitigar los riesgos, promoviendo una cultura de prevención y una mayor resiliencia comunitaria (Narváez et al., 2021).

8.2.4 Prevención de desastres

La prevención de desastres es un enfoque esencial en la gestión de riesgos, ya que busca reducir la vulnerabilidad de las comunidades frente a fenómenos naturales y minimizar sus impactos. Este concepto no solo involucra acciones físicas, como la construcción de infraestructura resistente o la reforestación, sino que también abarca medidas educativas y sociales que fomentan la preparación y la resiliencia. Según Blaikie et al. (1996), los desastres no son únicamente el resultado de fenómenos naturales, sino que surgen de la interacción entre amenazas naturales y condiciones de vulnerabilidad, muchas de las cuales están relacionadas con decisiones humanas y procesos sociales. En el contexto de El Manzano, una localidad propensa a deslizamientos, incendios forestales y aluviones, la prevención debe centrarse tanto en la educación comunitaria como en la planificación territorial.

Con la educación es que debe empezar la prevención de desastres para así poder concientizar a las comunidades. Como señala Narváez et al. (2021), involucrar a las comunidades en la identificación y mitigación de riesgos no solo aumenta su conocimiento sobre los peligros, sino que también fortalece su capacidad para responder de manera efectiva ante emergencias. En El Manzano, esto implica educar a los estudiantes y residentes sobre las características geográficas de la región, los riesgos específicos que enfrentan y las medidas que pueden tomar para protegerse. Por ejemplo, talleres comunitarios sobre cómo actuar durante un deslizamiento o un incendio forestal pueden marcar la diferencia entre una respuesta eficaz y el caos. Además, integrar la prevención de desastres en los planes educativos fomenta una cultura de prevención desde edades tempranas, asegurando que las futuras generaciones sean más conscientes y resilientes.

Otro aspecto crucial de la prevención es la planificación territorial y el manejo del paisaje. Según Arenas et al. (2010), una ocupación del suelo basada en criterios técnicos y ecológicos puede reducir significativamente la exposición de las comunidades a riesgos. En El Manzano, donde la construcción de viviendas en laderas inestables y la deforestación han exacerbado los problemas de deslizamientos, la implementación de regulaciones estrictas sobre el uso del suelo es fundamental. Estas medidas pueden incluir la reforestación de áreas degradadas, la restricción de la urbanización en zonas de alto riesgo y la creación de corredores naturales que actúen como barreras frente a los incendios forestales. Además, la

cartografía de riesgos, como los mapas georreferenciados elaborados por SERNAGEOMIN (2018), proporciona información valiosa para identificar áreas vulnerables y priorizar las intervenciones.

La infraestructura adaptada y resiliente también juega un papel esencial en la prevención de desastres. Según un informe de la Dirección General de Aguas (DGA, 2020), la construcción de sistemas de drenaje eficientes, diques y canales puede mitigar los impactos de las crecidas y aluviones en regiones montañosas como El Manzano. Del mismo modo, la implementación de sistemas de alerta temprana, combinados con protocolos de evacuación claros, mejora significativamente la capacidad de las comunidades para actuar con rapidez y seguridad ante emergencias. En este contexto, la colaboración entre instituciones gubernamentales, organizaciones locales y la comunidad es crucial para garantizar que estas medidas sean efectivas y sostenibles.

Además, la reforestación y la conservación de los ecosistemas son estrategias clave en la prevención de desastres. Como destacan Castillo et al. (2021), los bosques no solo actúan como barreras naturales frente a fenómenos como los deslizamientos, sino que también regulan los ciclos hídricos, reduciendo la probabilidad de crecidas y aluviones. En El Manzano, proyectos de reforestación con especies nativas podrían estabilizar las laderas y mejorar la capacidad del suelo para absorber agua, reduciendo así la vulnerabilidad de la región. Estos proyectos no solo tienen beneficios ambientales, sino que también promueven la participación comunitaria, fortaleciendo el vínculo entre las personas y su entorno.

Por último, la prevención de desastres no puede desvincularse de la educación geográfica y la planificación interdisciplinaria. Como subraya Santisteban Fernández (2019), abordar los riesgos requiere una comprensión integral de las dinámicas entre los sistemas naturales y sociales. En este sentido, la educación geográfica permite a los estudiantes y a la comunidad analizar cómo las decisiones humanas, como la urbanización descontrolada o la deforestación, contribuyen a la generación de riesgos. Asimismo, fomenta el desarrollo de habilidades prácticas para identificar áreas de riesgo y proponer soluciones sostenibles. En El Manzano, estas competencias son esenciales para empoderar a la comunidad y garantizar que las medidas de prevención sean efectivas y adaptadas a las particularidades del territorio.

8.2.4.1 Políticas de gestión de riesgos y su implementación en San José de Maipo

En lo que es relacionado a las políticas de gestión de riesgos, es que se encuentra la Política Nacional para la reducción del riesgo de desastres, la que aplica actualmente un plan estratégico nacional que abarca los años 2020 a 2030, con la misión de poder concientizar a las personas sobre los riesgos de desastres, para poder comprender de mejor manera lo que son estos procesos. Este plan presenta primero una introducción a todo lo que son los desastres y explica los posibles desastres, también define que son, pero lo más importante son los 5 ejes que hace mención el plan, en primer punto se enfoca en la comprensión de los desastres para las personas que habitan el país:

“De la mano de la investigación, el conocimiento, el diálogo, la recuperación de la memoria histórica, la ciencia, innovación y tecnología, todos los actores de la sociedad deben ir fortaleciendo una fundada percepción del riesgo para fomentar con ello una cultura de prevención y autoaseguramiento” (ONEMI, 2020, p. 35)

Por lo que se menciona en el segundo eje de fortalecer la gobernanza de la gestión del riesgo de desastres, es que con el plan se desea colocar a las instituciones correspondientes en el lugar que debieran estar de por sí, a la hora de enfrentar estos desastres naturales. También es que con la autoridad correspondiente y el reconocimiento como un ente que tiene potestad de actuar y decidir frente a los desastres, logrando fomentar la buena recepción por parte de los pobladores, en situaciones críticas y de prevención, es por ello que se hace hincapié en lo siguiente: “Dado el desarrollo del proceso de construcción de la GRD en el país, es necesario profundizar en los avances que permitan alcanzar una gobernanza sólida y sinérgica que aúne voluntades y compromisos concretos de todos los actores del Sistema.”(ONEMI, 2020, p.36)

En el caso específico del Eje tres llamado planificar e invertir en la reducción del riesgo de desastres para la resiliencia, es que se quiere lograr que las personas que sufren los desastres logren comprender como es el proceso de los mismos, es así que se busca crear un ciclo de prevención, actuar frente a los desastres y post desastres donde se utiliza la palabra resiliencia para intentar crear un enlace con el proceso, para que cuando esto suceda no sea

algo que no supiera y que se genere lo menos posible una frustración colectiva por parte de los afectados, como afirma la descripción del eje:

“Los actores del Sistema asuman una actitud de compromiso permanente, que considere todo el ciclo de gestión del riesgo de desastres, preferentemente desde una visión prospectiva a lo largo de la vida útil de diversos proyectos e iniciativas que se diseñen y ejecuten, tanto en el sector público como privado.” (ONEMI, 2020, p.37)

Llegando al penúltimo eje que se centra en proporcionar una respuesta eficiente y eficaz, esto va enfocando en el trabajo colectivo de todos los agentes que son parte del proceso que enfrentan con los desastres naturales, para que cuando sucedan los mismos puedan actuar de forma rápida y que se logre mitigar lo más posible los desastres, existiendo todo un equipo de trabajo detrás de la gobernanza y que los mismos habitantes puedan tener las mismas respuestas con estos frentes, como se dice en el siguiente escrito:

“Para que la respuesta cumpla con estándares óptimos, sea adecuada, pertinente, oportuna y de calidad, se requiere a priori de un trabajo permanente coordinado, que permita el conocimiento y práctica de los diversos roles y responsabilidades, colectivos como también individuales, reconociendo igualmente las limitaciones de los distintos actores del Sistema.” (ONEMI, 2020, p.38)

Para finalizar el plan de los 5 ejes que proponen desde la ONEMI que actualmente se llama SENAPRED, se resalta el post desastre y la recuperación de los terrenos afectados, haciendo un trabajo en conjunto con la población afectada de la mano de las autoridades. Es un trabajo que necesita los puntos anteriores, en especial la generación de confianza de las autoridades y habitantes, esto es esencial para que se entienda como un proceso de recuperación, con diversas estrategias que deben manejar las autoridades para actuar de manera eficaz como se resalta en uno de los puntos, es así que se hace referencia en lo siguiente: “Se hace necesario el contar con estándares que permitan un actuar coordinado, faciliten planificar y focalizar medidas estratégicas y operativas que comprendan que la recuperación de los territorios es una oportunidad para nuevos desarrollos” (ONEMI, 2020, p.39)

Narváez et al. (2021) enfatizan que mantener una percepción activa del riesgo, basada en análisis históricos y predictivos, es esencial para prevenir desastres. La percepción activa no solo implica recordar los eventos pasados, sino también comprender su dinámica y posibles implicaciones futuras. Esto se logra mediante la implementación de herramientas educativas como mapas de riesgo, simulaciones y la integración de historias locales en el currículo escolar.

En El Manzano, la educación geográfica podría desempeñar un papel crucial en revitalizar la memoria histórica. Por ejemplo, incorporar testimonios de residentes que hayan experimentado aluviones o deslizamientos puede ayudar a contextualizar los riesgos para las generaciones actuales. Además, actividades como la creación de mapas locales por parte de los estudiantes permiten visualizar las áreas más vulnerables, conectando el aprendizaje teórico con la realidad geográfica.

8.2.4.2 Factores que Contribuyen a la Pérdida de Memoria Histórica

1. Falta de Documentación y Difusión Local
Aunque existen registros técnicos de eventos pasados, como los realizados por la ONEMI o la SUBDERE, estos datos no siempre son accesibles ni comprensibles para la comunidad local. La falta de divulgación contribuye a que las experiencias de desastres no se incorporen en la memoria colectiva (Narváez et al., 2021).
2. Ausencia de Educación Preventiva
La carencia de programas educativos específicos que integren la historia local de desastres limita la capacidad de las comunidades para comprender los riesgos inherentes a su entorno. Según Cavalcanti (2005), la educación geográfica es una herramienta clave para transmitir conocimientos sobre el espacio y las dinámicas de riesgo, fomentando una conexión significativa entre los estudiantes y su territorio.
3. Cambios Generacionales
Las generaciones más jóvenes no siempre reciben información de sus predecesores sobre eventos catastróficos, lo que contribuye a una percepción de seguridad equivocada. En El Manzano, esto es evidente en el desconocimiento generalizado sobre aluviones ocurridos en décadas pasadas, a pesar de que los registros históricos muestran patrones claros de recurrencia

8.2.5 Educación Geográfica

La educación geográfica no se limita a enseñar mapas y coordenadas, sino que abarca el análisis crítico de las interacciones entre los sistemas naturales y sociales. Según Cavalcanti (2005), esta disciplina fomenta la lectura crítica del paisaje, permitiendo a los estudiantes identificar riesgos, evaluar vulnerabilidades y proponer soluciones sostenibles. En contextos vulnerables como El Manzano, este enfoque es fundamental para fomentar la capacidad de la comunidad de adaptarse y recuperarse tras desastres.

La educación geográfica se centra en promover una comprensión crítica del espacio y de las relaciones entre los sistemas naturales y las dinámicas sociales que configuran los territorios. Este enfoque interdisciplinario fomenta la capacidad de los estudiantes para analizar riesgos, evaluar vulnerabilidades y proponer soluciones sostenibles frente a las amenazas siconaturales. Según Cavalcanti (2005), la enseñanza de la geografía debe trascender los aspectos físicos del espacio, permitiendo a los estudiantes construir un pensamiento espacial y crítico, indispensable para gestionar problemas ambientales y territoriales.

A través de la integración de estos enfoques, los estudiantes no solo adquieren el conocimiento necesario para identificar riesgos, sino que también desarrollan una conciencia crítica sobre cómo sus acciones y las dinámicas sociales pueden influir en la creación o mitigación de escenarios de riesgo. Esta visión integral es fundamental para formar ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos de su entorno, participando activamente en la prevención de desastres, y contribuyendo a la construcción de comunidades más resilientes y conscientes de los peligros que les rodean.

La educación geográfica en Chile está diseñada para fomentar en los estudiantes una comprensión crítica de su entorno, permitiéndoles analizar las interacciones entre los sistemas naturales y sociales. Según el Currículum Nacional del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2023), uno de los objetivos fundamentales del área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es "desarrollar una conciencia espacial y territorial que permita a los estudiantes comprender su entorno, identificar problemáticas territoriales y proponer soluciones sostenibles." Este enfoque busca empoderar a los estudiantes como agentes de

cambio, capaces de tomar decisiones informadas para el desarrollo de comunidades más resilientes.

Algunos de los indicadores clave para evaluar este enfoque educativo incluyen la existencia de contenidos específicos sobre riesgos socionaturales en el plan de estudios, la utilización de material didáctico adaptado a las condiciones locales, como es el caso de San José de Maipo, y la frecuencia con la que estos temas se abordan en las clases. Estos indicadores aseguran que los estudiantes desarrollen una comprensión práctica y teórica de los riesgos geográficos que enfrentan en su comunidad, fomentando una cultura de prevención (Abarca & Lizana, 2019; Narváez et al., 2021).

En particular, la educación geográfica proporciona herramientas para que los estudiantes comprendan las interacciones complejas entre los sistemas naturales y las sociedades humanas. Esto incluye la capacidad de identificar riesgos y planificar soluciones, lo que es crucial para comunidades expuestas a desastres naturales como San José de Maipo. La educación geográfica promueve el pensamiento espacial, la lectura crítica del paisaje y la toma de decisiones informadas, habilidades que son esenciales para la gestión del territorio y la reducción de riesgos (Abarca & Lizana, 2019).

Un aspecto fundamental de la educación geográfica es su capacidad para enseñar a los estudiantes a leer e interpretar el paisaje, lo que les permite identificar áreas de riesgo y entender cómo las acciones humanas, como la urbanización o la deforestación, pueden incrementar la vulnerabilidad de sus comunidades (Arenas et al., 2010). Además, la enseñanza de la geografía permite a los estudiantes tomar conciencia de las dinámicas territoriales y los fenómenos naturales, como los deslizamientos, incendios o inundaciones, que pueden afectar sus vidas de manera directa.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) destaca la importancia de la educación geográfica en su enfoque sobre la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), señalando que la geografía permite a los estudiantes comprender las interconexiones globales, fomentar el respeto por el medio ambiente y capacitarse para abordar desafíos como el cambio climático y los desastres naturales (UNESCO, 2017).

Para evaluar el impacto de la educación geográfica en relación con los riesgos siconaturales, es importante considerar ciertos indicadores que reflejan la efectividad de la enseñanza en este ámbito. Uno de los indicadores clave es la existencia de contenidos específicos sobre riesgos siconaturales dentro del plan de estudios. Esto significa que los estudiantes no solo deben recibir información sobre los fenómenos naturales, sino también aprender cómo estos interactúan con las actividades humanas y qué medidas se pueden tomar para mitigar su impacto. En el caso de San José de Maipo, es fundamental que el currículo incluya contenidos específicos sobre los riesgos característicos de la región, como deslizamientos de tierra, incendios y actividad volcánica (Narváez et al., 2021). Al incorporar estos temas en la enseñanza diaria, los estudiantes estarán más preparados para reconocer y reaccionar ante las amenazas en su entorno.

La educación geográfica frente a los desastres siconaturales debe ir más allá del simple reconocimiento del espacio físico para incorporar una comprensión profunda de las relaciones afectivas, sociales y económicas que las personas establecen con su entorno. Los enfoques de Tuan, Santos y Harvey proporcionan una base sólida para este análisis al destacar la importancia de los vínculos emocionales con el territorio, la interacción entre sociedad y naturaleza, y el impacto de los procesos económicos y políticos en la vulnerabilidad de las comunidades.

La enseñanza de geografía en el sistema educativo chileno, según lo establecido por el Currículum Nacional del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), busca desarrollar en los estudiantes una comprensión integral de la relación entre las personas y su entorno. Dentro de esta área, la necesidad de incluir contenidos específicos sobre los riesgos siconaturales se alinea con el objetivo general de la educación geográfica: formar ciudadanos capaces de analizar críticamente su entorno y participar activamente en su mejora.

El Currículum Nacional de Historia, Geografía y Ciencias Sociales del MINEDUC subraya que la enseñanza de geografía debe incluir elementos fundamentales como el análisis del territorio, las dinámicas ambientales y los desafíos que estas presentan para la sociedad. Según este marco curricular, los estudiantes deben ser capaces de identificar cómo las

características geográficas influyen en su vida cotidiana y cómo las actividades humanas pueden alterar los sistemas naturales.

En particular, los Objetivos de Aprendizaje (OAs) del ciclo básico y medio incluyen elementos que abordan:

- La comprensión de los fenómenos naturales y su relación con las actividades humanas.
- El reconocimiento de los impactos del cambio climático y las medidas de mitigación necesarias.
- La identificación de los riesgos geográficos presentes en el entorno local, como los deslizamientos de tierra, los incendios forestales y los aluviones.

No obstante, el análisis del contenido específico revela que, aunque existen referencias generales a los riesgos geográficos, estos no se abordan de manera explícita ni detallada en la mayoría de los planes de estudio. Este vacío curricular representa una oportunidad para desarrollar estrategias educativas contextualizadas que respondan a las necesidades específicas de comunidades vulnerables como El Manzano.

La UNESCO (2017) señala que la educación geográfica debe promover una comprensión holística de los fenómenos naturales y su interacción con las actividades humanas. En este sentido, el enfoque del MINEDUC es coherente con los estándares internacionales al incluir objetivos que buscan:

- Fomentar una actitud crítica frente a los impactos de las actividades humanas sobre el medio ambiente.

Sin embargo, estos objetivos se presentan de forma generalizada y requieren un mayor nivel de especificidad para ser efectivos en zonas de alto riesgo como el Cajón del Maipo. En este contexto, incluir unidades de aprendizaje específicas sobre riesgos siconaturales sería una contribución significativa para preparar a los estudiantes frente a los desafíos de su entorno.

La educación geográfica, tal como la plantea el MINEDUC, no solo debe transmitir conocimientos sobre el territorio, sino también fomentar habilidades prácticas y valores ciudadanos. Según Cavalcanti (2005), una geografía crítica y contextualizada permite que los estudiantes comprendan las dinámicas del paisaje y participen activamente en su protección. Este enfoque es particularmente relevante en regiones como El Manzano, donde los riesgos siconaturales afectan tanto a las comunidades humanas como a los ecosistemas.

Aunque el Currículo Nacional menciona la importancia de la prevención de riesgos en términos generales, la falta de contenidos específicos sobre los riesgos siconaturales limita la capacidad de los estudiantes para aplicar estos conocimientos en sus contextos locales. Este vacío curricular ha sido identificado por estudios como los de Narváez et al. (2021), quienes subrayan la necesidad de vincular el aprendizaje geográfico con la realidad cotidiana de los estudiantes para hacerlo significativo y relevante.

8.2.5.1 La Educación Geográfica y la Prevención de Riesgos Siconaturales

Desde una perspectiva geográfica, los riesgos siconaturales no son únicamente eventos naturales, sino fenómenos que surgen de la interacción entre las amenazas naturales y las dinámicas humanas. Autores como Blaikie et al. (1996) y Wisner et al. (2004) destacan que los desastres son socialmente contruidos, ya que las condiciones de vulnerabilidad están determinadas por factores como la pobreza, la desigualdad y la falta de planificación territorial. En este contexto, la educación geográfica se presenta como una herramienta clave para reducir la vulnerabilidad y mitigar los riesgos.

Santisteban Fernández (2019) argumenta que la enseñanza de la geografía debe abordar problemáticas actuales como el cambio climático y la gestión de riesgos, conectando los contenidos escolares con las realidades locales. En el caso de El Manzano, esto significa vincular el aprendizaje con fenómenos concretos como incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra, permitiendo a los estudiantes desarrollar competencias prácticas para enfrentar estos desafíos.

En el contexto de los riesgos siconaturales, la educación geográfica es esencial para preparar a las comunidades vulnerables y reducir su exposición a desastres. Arenas et al.

(2010) subrayan que una comprensión adecuada del espacio geográfico y de los riesgos naturales puede reducir significativamente las pérdidas humanas y materiales. Al enseñar sobre la dinámica de los riesgos, como deslizamientos, inundaciones e incendios forestales, los estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también desarrollan habilidades prácticas que les permiten identificar áreas de riesgo en su comunidad y participar activamente en la planificación territorial.

En localidades como San José de Maipo, donde los riesgos naturales están muy presentes, la educación geográfica no solo tiene una función pedagógica, sino también una función preventiva. Mediante la enseñanza geográfica, los estudiantes pueden aprender a evaluar su entorno, reconocer las amenazas naturales que existen en su comunidad y actuar de manera proactiva para mitigar sus efectos (Narváez et al., 2021).

Finalmente, la frecuencia con la que se abordan los temas de riesgos socionaturales es un indicador igualmente importante. Los temas relacionados con los riesgos no deben tratarse como unidades aisladas, sino que deben integrarse de manera regular y transversal en las clases de geografía, ciencias sociales y ciencias naturales. Es crucial que los estudiantes reciban una educación continua y profunda sobre estos riesgos, lo que les permitirá desarrollar una comprensión integral de las amenazas que enfrentan y las acciones que pueden tomar para mitigarlas (Santisteban Fernández, 2019). La continuidad y profundidad en el tratamiento de estos temas garantizarán que los estudiantes no sólo retengan la información, sino que también la internalicen y la apliquen en situaciones prácticas dentro de sus comunidades.

8.2.5.2 Importancia de la Transposición Didáctica en la Educación Geográfica

En el contexto de la educación geográfica, la transposición didáctica permite conectar el conocimiento científico sobre fenómenos naturales y socionaturales con las experiencias y realidades de los estudiantes. Cavalcanti (2005) sostiene que la geografía escolar debe integrar las dimensiones físicas, sociales y culturales del espacio, transformando los conceptos complejos en contenidos accesibles. Esta transformación es crucial para enseñar sobre riesgos socionaturales, ya que implica simplificar fenómenos geográficos complejos como aluviones, deslizamientos e incendios forestales, sin perder su esencia científica.

En este sentido, la transposición didáctica se convierte en una herramienta clave para que el conocimiento especializado pueda adaptarse a las particularidades del contexto educativo. Según Chevallard (1991), “para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado” (p. 47). Este proceso asegura que los contenidos sean pertinentes y comprensibles para los estudiantes, facilitando su apropiación y promoviendo aprendizajes significativos sobre fenómenos geográficos y su impacto en la vida cotidiana.

Autores como Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) enfatizan que la transposición didáctica es una herramienta clave para diseñar materiales educativos adaptados al contexto de los estudiantes. Este enfoque garantiza que los contenidos sean relevantes y conectados con su entorno, fomentando el aprendizaje significativo (Ausubel, 2002). En este sentido, la transposición didáctica permite que los estudiantes comprendan cómo fenómenos como los incendios forestales o los deslizamientos afectan su vida cotidiana, promoviendo una conciencia crítica sobre su entorno.

Aunque la transposición didáctica es ampliamente aceptada, algunos autores han señalado sus limitaciones. Perrenoud (1997) advierte que existe el riesgo de simplificar en exceso los contenidos, lo que puede llevar a una distorsión del conocimiento original. Además, Sacristán (1998) destaca la importancia de que el docente conserve el rigor científico durante el proceso de transposición, evitando caer en interpretaciones simplistas que comprometan la calidad del aprendizaje.

De esta manera, es que Chevallard (1991) hace una reflexión sobre la visión que se tiene acerca de la transposición didáctica, que se puede llegar a percibir como “un mal necesario” (p.51). Esta forma de percepción sitúa una serie de problemas que deben ser resueltos por el docente, que debe encargarse de realizarlo de manera adecuada, para así mantener la esencia de lo que se desea enseñar, siendo un reto en específico en todas las áreas y en especial en la geográfica.

Por otro lado, Freire (1970) enfatiza la necesidad de que este proceso sea dialógico, es decir, que permita a los estudiantes participar activamente en la construcción del conocimiento. Desde esta perspectiva, la transposición didáctica no debe ser unidireccional,

sino que debe involucrar a los estudiantes en un proceso de aprendizaje colectivo y contextualizado.

8.2.5.3 La educación Geográfica y el aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo se presenta como un enfoque esencial en la educación moderna, especialmente cuando se busca abordar desafíos complejos como los riesgos sicionaturales en comunidades vulnerables. Según Ausubel (2002), este tipo de aprendizaje ocurre cuando los nuevos conocimientos se integran de manera sustancial con las estructuras cognitivas previas de los estudiantes, creando conexiones relevantes y duraderas. En contextos específicos como el de El Manzano, donde fenómenos como deslizamientos, incendios forestales y aluviones afectan directamente a la comunidad, el material educativo adaptado al contexto permite que los estudiantes comprendan y actúen frente a estas amenazas desde una perspectiva más informada y proactiva. La idea de relacionar el aprendizaje con el entorno inmediato no es nueva, pero se ha fortalecido con las contribuciones de diversos autores a lo largo de las décadas. Por ejemplo, Vygotsky (1978) enfatiza que el aprendizaje significativo no solo depende de la conexión entre los contenidos nuevos y los previos, sino también de la interacción social y el contexto cultural del estudiante. En El Manzano, donde las dinámicas comunitarias son clave para enfrentar los riesgos, las actividades grupales como simulaciones de desastres y proyectos de reforestación no solo promueven el aprendizaje individual, sino que también refuerzan los lazos comunitarios y la cooperación.

Desde una perspectiva constructivista, Jean Piaget (1970) subraya que los estudiantes construyen activamente su conocimiento al interactuar con su entorno. Este enfoque tiene implicaciones directas en la educación sobre riesgos. Por ejemplo, actividades prácticas como la elaboración de mapas de riesgo o la implementación de talleres de prevención permiten a los estudiantes observar y comprender las dinámicas de su territorio, fortaleciendo su capacidad para identificar y mitigar amenazas. En esta línea, Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) argumentan que el aprendizaje significativo fomenta no solo la autonomía del estudiante, sino también su capacidad para aplicar el conocimiento adquirido en situaciones prácticas, una habilidad fundamental en contextos de alto riesgo como el de El Manzano.

Otro aspecto destacado del aprendizaje significativo es su capacidad para abordar problemas sociales y geográficos, como señala Santisteban Fernández (2019). Este autor destaca que la educación debe conectar los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes, especialmente cuando se trata de temas tan relevantes como la gestión de riesgos siconaturales. En El Manzano, esta conexión permite que los estudiantes entiendan cómo factores como la deforestación, la ocupación de laderas inestables y los cambios climáticos afectan directamente la seguridad de sus comunidades. Además, Bruner (1996) sostiene que el aprendizaje significativo es más efectivo cuando los estudiantes participan activamente en la construcción de su conocimiento, lo que refuerza la importancia de estrategias educativas que involucren a los estudiantes en actividades prácticas y participativas.

8.2.5.4 El Impacto de la Educación Geográfica en la Resiliencia

La resiliencia comunitaria se define como la capacidad de una comunidad para adaptarse y recuperarse frente a los desastres. En este contexto, la educación geográfica actúa como un catalizador para empoderar a las comunidades. Según un estudio de la CEPAL (2020), las comunidades que reciben formación en gestión de riesgos tienen un 40% menos de pérdidas materiales y humanas durante los desastres en comparación con aquellas que carecen de esta preparación.

En El Manzano, la implementación de programas educativos que integren la geografía con la gestión de riesgos puede reducir significativamente la vulnerabilidad. Por ejemplo, talleres de capacitación sobre la interpretación de mapas de riesgo y la planificación de rutas de evacuación pueden aumentar la seguridad de los residentes en eventos como aluviones o deslizamientos.

El currículo escolar debe incluir actividades diseñadas específicamente para analizar los riesgos locales, como el estudio de mapas de riesgo, simulaciones de evacuación y la revisión de casos históricos. Estas estrategias no solo permiten a los estudiantes adquirir conocimientos prácticos, sino que también fomentan la participación activa en la gestión del riesgo. Según el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2023), incluir contenidos contextualizados en la educación geográfica incrementa la capacidad de los estudiantes para

conectar la teoría con la realidad de su entorno, promoviendo una actitud proactiva y responsable frente a los desastres.

Un ejemplo práctico de esta integración es la creación de mapas locales por parte de los estudiantes, en los que se identifican las áreas vulnerables a aluviones, deslizamientos o incendios forestales. Estos mapas no solo son una herramienta educativa, sino que también sirven como insumos para los planes de evacuación comunitarios, reforzando la conexión entre la escuela y la comunidad.

8.2.5.5 Simulaciones de Evacuación y Estudios de Casos Históricos

Las simulaciones de evacuación son una estrategia clave para mejorar la preparación comunitaria. Según un informe de la Oficina Nacional de Emergencia (ONEMI, 2021), las comunidades que participan en simulaciones tienen un 35% más de probabilidades de responder de manera efectiva ante un desastre en comparación con aquellas que no lo hacen. En El Manzano, estas actividades pueden basarse en eventos históricos como el aluvión de 1987, analizando sus causas, impactos y las lecciones aprendidas para aplicarlas a futuras contingencias.

El estudio de casos históricos permite a los estudiantes comprender cómo los desastres han afectado a la región en el pasado y cómo podrían repetirse en el futuro. Según Narváez et al. (2021), la incorporación de historias locales en el currículo fortalece la memoria histórica y ayuda a las comunidades a mantener una percepción activa del riesgo.

8.2.6 Material Educativo Contextualizado

El Material Educativo Contextualizado o también conocido como Material Didáctico, hace referencia, a los recursos y herramientas pedagógicas diseñadas para facilitar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y psicomotoras en los estudiantes. Su propósito es mediar entre el conocimiento que se enseña y el aprendizaje que se pretende lograr, utilizando medios que hacen más accesible y comprensible la información para los estudiantes (Díaz Barriga &

Hernández Rojas, 2010). En el contexto de la educación, este material puede adoptar múltiples formas, desde textos impresos hasta recursos digitales y manipulativos interactivos.

Un aspecto clave del material didáctico es su capacidad para contextualizar el conocimiento. En el caso de la educación sobre riesgos socionaturales, el material debe estar adaptado a la realidad local de los estudiantes, presentando ejemplos cercanos y relevantes que les permitan identificar los riesgos en su propio entorno. Esto facilita una comprensión más significativa del contenido y fomenta una actitud de responsabilidad y prevención ante posibles desastres (Zabala, 2000).

El material educativo adaptado al contexto tiene como objetivo conectar los contenidos curriculares con la realidad cotidiana de los estudiantes, facilitando un aprendizaje significativo. Según Ausubel (2002), el aprendizaje es más efectivo cuando los nuevos conocimientos se relacionan directamente con lo que los estudiantes ya conocen y experimentan en su entorno. Este enfoque es particularmente relevante en comunidades como El Manzano, donde las condiciones locales influyen directamente en los riesgos que enfrentan los habitantes.

Este material debe estar diseñado específicamente para reflejar las condiciones y riesgos presentes en la comunidad de San José de Maipo. Para que el aprendizaje sea más efectivo, los recursos deben incluir herramientas como mapas de riesgos, simulaciones interactivas y estudios de caso locales, permitiendo a los estudiantes conectar los conocimientos teóricos con su realidad cotidiana. La personalización del material didáctico no solo facilita una comprensión más significativa de los riesgos, sino que también fomenta una mayor responsabilidad y conciencia preventiva por parte de los estudiantes (Abarca & Lizana, 2019). La adaptación de los materiales educativos a la realidad local es un aspecto esencial para lograr que el conocimiento sobre riesgos socionaturales sea relevante y aplicable.

8.2.6.1 La Importancia de la Diversificación del Material Educativo en la Prevención de Riesgos

La diversificación del material educativo es un componente esencial en el diseño de estrategias pedagógicas efectivas, particularmente en contextos donde los riesgos siconaturales son una amenaza constante. Este enfoque, fundamentado en teorías educativas clásicas y contemporáneas, reconoce que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera y que es necesario ofrecer múltiples formatos y enfoques para garantizar que los contenidos sean comprensibles, relevantes y aplicables para todos. En comunidades como El Manzano, donde fenómenos como los deslizamientos, incendios forestales y aluviones afectan directamente la vida cotidiana, la diversificación del material educativo no solo fortalece la enseñanza, sino que también promueve una cultura de prevención y resiliencia frente a los riesgos.

Desde una perspectiva histórica, John Dewey (1938) planteó que la educación debe estar profundamente conectada con las experiencias de los estudiantes, lo que implica adaptar los contenidos y las metodologías a sus contextos específicos. Según Dewey, los materiales educativos diversificados permiten establecer una relación significativa entre el conocimiento teórico y las realidades prácticas, facilitando el aprendizaje experiencial. Este principio es particularmente relevante en El Manzano, donde los estudiantes viven en un entorno directamente afectado por fenómenos naturales. Por ejemplo, materiales como mapas interactivos que muestran las zonas de riesgo o actividades prácticas como la reforestación de áreas vulnerables pueden ayudar a los estudiantes a entender cómo sus acciones individuales y colectivas pueden mitigar los riesgos.

En la misma línea, David Ausubel (2002) enfatizó que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se conectan con las estructuras cognitivas previas del estudiante. La diversificación del material educativo, al ofrecer múltiples puntos de entrada al conocimiento, facilita esta conexión al permitir que los estudiantes relacionen conceptos abstractos con sus propias experiencias. En el caso de la enseñanza de riesgos en El Manzano, la creación de guías ilustradas, simulaciones de desastres y recursos digitales personalizados puede ayudar a los estudiantes a internalizar conceptos como la vulnerabilidad geológica y los protocolos de seguridad. Este enfoque no solo mejora la

comprensión de los riesgos, sino que también fortalece la capacidad de los estudiantes para actuar de manera efectiva en situaciones de emergencia.

Desde el punto de vista sociocultural, Lev Vygotsky (1978) argumentó que el aprendizaje es un proceso social que ocurre en interacción con otros y con las herramientas culturales disponibles. La diversificación del material educativo, al incluir recursos colaborativos e interactivos, fomenta un aprendizaje que no solo es individual, sino también colectivo. Por ejemplo, talleres grupales donde los estudiantes analicen casos reales de desastres en El Manzano y trabajen juntos para diseñar estrategias de mitigación no solo refuerzan el conocimiento, sino que también promueven habilidades críticas como la comunicación y la toma de decisiones. Además, este enfoque involucra a la comunidad en el proceso educativo, alineándose con las recomendaciones de Narváez et al. (2021), quienes destacan la importancia de integrar a las comunidades locales en la educación sobre riesgos para garantizar que las estrategias de prevención sean efectivas y sostenibles.

Otro aspecto crucial es señalado por Jerome Bruner (1960), quien sostuvo que el aprendizaje se enriquece cuando se presenta el contenido en formatos diversos que permitan explorar los conceptos desde diferentes perspectivas. En el contexto de la prevención de riesgos, esto podría incluir recursos visuales, como mapas y diagramas, combinados con actividades prácticas y recursos digitales interactivos. Por ejemplo, una plataforma en línea que combine simulaciones de desastres con actividades de evaluación puede complementar las lecciones en el aula y proporcionar a los estudiantes herramientas adicionales para aprender a su propio ritmo. Según Santisteban Fernández (2019), la diversificación del material educativo no solo mejora la comprensión individual, sino que también fomenta una educación crítica y participativa, permitiendo a los estudiantes analizar las causas subyacentes de los riesgos y reflexionar sobre su papel en la construcción de soluciones.

Además, la diversificación del material educativo tiene un impacto significativo en la inclusión y accesibilidad del aprendizaje. Como lo señalan Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), al ofrecer múltiples formatos y enfoques, se garantiza que los contenidos sean accesibles para estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje y habilidades. En El Manzano, donde los niveles de conocimiento previo sobre riesgos pueden variar ampliamente entre los estudiantes, la diversificación permite que cada uno acceda a los contenidos desde

su propio nivel y ritmo. Esto es especialmente relevante en la enseñanza de temas complejos como la dinámica de los desastres naturales, donde los materiales diversificados pueden incluir videos explicativos, guías impresas y actividades prácticas, asegurando que todos los estudiantes comprendan y retengan el conocimiento.

Por último, la diversificación del material educativo no solo mejora el aprendizaje individual, sino que también fortalece la preparación comunitaria frente a los riesgos. Según Blaikie et al. (1996), los desastres no son solo el resultado de fenómenos naturales, sino también de condiciones de vulnerabilidad creadas por decisiones humanas. La educación, al diversificar los recursos y enfoques, puede abordar estas vulnerabilidades al fomentar una comprensión más profunda de los riesgos y las estrategias para mitigarlos.

8.2.6.2 Material Didáctico y la Importancia del ABP en El Manzano

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una metodología educativa innovadora y centrada en el estudiante, ideal para abordar los desafíos asociados a los riesgos socionaturales en comunidades vulnerables como El Manzano, en el Cajón del Maipo. Este enfoque permite a los estudiantes construir su aprendizaje mediante la resolución de problemas auténticos a través de proyectos, combinando el desarrollo de competencias prácticas con una comprensión profunda y significativa de los contenidos (EducarChile, 2021). Al enfrentar problemáticas reales, como deslizamientos de tierra, incendios forestales y aluviones, los estudiantes no solo adquieren conocimientos teóricos, sino que también desarrollan habilidades esenciales para la prevención y respuesta ante emergencias.

En el contexto de El Manzano, una zona históricamente afectada por eventos como los deslizamientos de 2023 y los incendios de 2021, el ABP ofrece una metodología efectiva para preparar a los estudiantes frente a estos riesgos. Por ejemplo, proyectos como la creación de mapas de riesgo locales, la implementación de simulaciones de evacuación o el diseño de planes comunitarios de emergencia permiten a los estudiantes conectar directamente los conceptos aprendidos en el aula con las características específicas de su entorno. Según el Currículum Nacional (2024), este enfoque no solo fortalece la capacidad de los estudiantes para actuar ante situaciones adversas, sino que también fomenta un aprendizaje activo y

colaborativo, donde los estudiantes asumen roles protagónicos en la identificación y mitigación de riesgos.

Desde una perspectiva pedagógica, el ABP en el contexto de El Manzano tiene un impacto significativo en el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes. Según Recalde et al. (2023), trabajar en proyectos relacionados con la prevención de desastres permite a los estudiantes internalizar conceptos complejos y adoptar una actitud crítica frente a los riesgos. En comunidades vulnerables, como El Manzano, estas actividades promueven una mayor conciencia sobre los peligros locales, mientras que la participación activa en la planificación y ejecución de proyectos fomenta un sentido de responsabilidad y empoderamiento. Los estudiantes perciben cómo sus acciones pueden contribuir directamente a mejorar la seguridad de su comunidad, fortaleciendo su capacidad para actuar de manera efectiva en situaciones de emergencia (Revista de Educación, 2023).

El uso del ABP en El Manzano es particularmente relevante debido a las características geográficas y sociales de la región. Los enfoques constructivistas subrayan que los conocimientos adquiridos mediante experiencias prácticas tienen una mayor probabilidad de ser retenidos y aplicados. Por ejemplo, actividades como la reforestación de laderas inestables o el monitoreo de cauces fluviales permiten a los estudiantes observar directamente las consecuencias de la deforestación o la acumulación de sedimentos, relacionando estos fenómenos con eventos catastróficos como aluviones. Según Santisteban Fernández (2019), este tipo de aprendizaje no solo mejora la comprensión académica, sino que también fomenta una cultura preventiva que beneficia tanto a los estudiantes como a la comunidad en general.

Además, el ABP facilita la integración interdisciplinaria, combinando conocimientos de geografía, ciencias naturales y educación para la ciudadanía. En El Manzano, proyectos que aborden temas como la gestión del agua, la planificación territorial y la conservación de los ecosistemas permiten a los estudiantes desarrollar una comprensión holística de los riesgos socionaturales y sus impactos. Por ejemplo, al participar en la elaboración de un plan de evacuación comunitario, los estudiantes pueden aplicar conocimientos geográficos para identificar rutas seguras, principios científicos para comprender los procesos naturales que generan riesgos, y habilidades sociales para comunicar sus propuestas a la comunidad. Esta

integración interdisciplinaria fortalece su capacidad para analizar y resolver problemas complejos, preparando a los estudiantes para enfrentar desafíos tanto en el ámbito educativo como en su vida cotidiana.

En contextos de alto riesgo como El Manzano, donde los desastres socionaturales representan una amenaza constante, el enfoque del ABP se destaca por su capacidad para conectar el aprendizaje con las necesidades reales de la comunidad. Según Recalde et al. (2023), el ABP promueve la participación activa y la responsabilidad social, impulsando a los estudiantes a involucrarse directamente en el diseño de soluciones para su entorno inmediato. Esto no solo aumenta la relevancia de su aprendizaje, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y compromiso con su comunidad. En El Manzano, la implementación del ABP junto con material didáctico adaptado al contexto ofrece una estrategia integral para educar a los estudiantes sobre los riesgos que enfrentan, desarrollar su resiliencia y fortalecer la cohesión comunitaria.

8.2.6.3 Tipos y Características de Material Didáctico

El material didáctico se puede definir como cualquier recurso que, a través de la intención pedagógica del docente, se transforma en una herramienta clave para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica que no siempre debe tratarse de un recurso diseñado específicamente para la enseñanza, ya que, como señala Andersson (2011), “un material didáctico no es necesariamente algo producido para la enseñanza, es la intención que tiene el profesor que decide si realmente es un material didáctico, por lo que puede ser prácticamente cualquier material o recurso” (p. 3). Por lo tanto, su valor educativo radica en cómo el docente lo adapta y lo utiliza dentro del aula para responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, convirtiéndose en un elemento fundamental para promover el aprendizaje significativo.

En el ámbito educativo, el material didáctico tiene múltiples funciones. En primer lugar, organiza la información de manera estructurada y progresiva, facilitando el acceso de los estudiantes a los contenidos. Los materiales deben estar diseñados para promover la participación activa de los estudiantes, permitiendo la interacción con el conocimiento de manera práctica (Zabala, 2000). Además, estos recursos tienen el objetivo de hacer que el

aprendizaje sea accesible y comprensible, especialmente en contextos complejos como la educación geográfica frente a riesgos socionaturales.

El material didáctico puede clasificarse en varias categorías según su formato y objetivo pedagógico:

- Material impreso: Incluye libros de texto, guías de estudio, folletos y mapas, que son fundamentales para estructurar el conocimiento de forma accesible.
- Material audiovisual: Videos, presentaciones multimedia y simulaciones, que ayudan a ilustrar conceptos complejos de manera dinámica.
- Material manipulativo: Objetos físicos, maquetas y experimentos que permiten a los estudiantes interactuar directamente con el contenido, promoviendo el aprendizaje activo.
- Material digital interactivo: Plataformas de aprendizaje, aplicaciones y simulaciones en línea que permiten la interacción individual o grupal, y el acceso a recursos educativos más amplios y actualizados (Pérez Torres, 2011).

El uso de material didáctico es fundamental en la enseñanza sobre desastres naturales, ya que facilita la comprensión y asimilación de conceptos complejos relacionados con este tema, como destacan Orozco y Henao (2013), "el material didáctico favorece el proceso de aprendizaje en los estudiantes, gracias al contacto práctico-lúdico con elementos reales que activan el gusto por aprender" (p. 105). En el contexto de los riesgos socionaturales, la utilización de recursos didácticos desde juegos interactivos, hasta la creación de algún recurso en base a la imaginación, permite a los estudiantes explorar de manera tangible los fenómenos naturales, comprender sus causas y efectos, y reflexionar sobre las medidas preventivas. Este enfoque no solo aumenta la motivación y el interés por el aprendizaje, sino que también contribuye a desarrollar habilidades críticas y prácticas.

El material didáctico juega un papel crucial en el desarrollo integral de los estudiantes, especialmente en las primeras etapas de la educación, al combinar el aprendizaje con el desarrollo de habilidades esenciales. Como señalan Franco y Solís acerca del material didáctico (2013): “permite desarrollar caracteres importantes en los niños y niñas, como la expresión creativa; mediante ella pueden relacionar objetos y crear cosas nuevas; y el pensamiento lógico, que favorece la estructuración mental y conocimiento del entorno” (p. 33). Es así, que el desarrollo del pensamiento lógico, fomentado por el uso de materiales didácticos, resulta clave para que los estudiantes aprendan a identificar relaciones, resolver problemas y tomar decisiones basadas en la organización y análisis de la información. Por su parte, el conocimiento del entorno permite que los niños y niñas conecten los aprendizajes escolares con su realidad cotidiana, fortaleciendo su capacidad para interpretar y actuar de manera crítica en el contexto en el que viven. Desde esta perspectiva, es que el material didáctico puede ser una herramienta que logra combinar aspectos en simultáneo para el desarrollo de los estudiantes.

Los cuadernillos didácticos tienen una gran importancia, dado que, son herramientas pedagógicas que buscan orientar el aprendizaje de los estudiantes a través de actividades estructuradas que favorecen tanto el repaso de contenidos como la autoevaluación. Según Gouveia, Bejas y Atencio (2010), elaborar cuadernos didácticos "orienta el aprendizaje, genera repaso y autoevaluación. Las actividades desarrolladas en él permiten aprender, desarrollar y ejercitar el pensamiento crítico" (p. 195). Estos recursos no solo ofrecen ejercicios prácticos que refuerzan los conceptos, sino que también estimulan la reflexión crítica, permitiendo que los estudiantes ejerzan una participación activa en su proceso educativo.

Dentro de las características fundamentales de los cuadernillos didácticos, es relevante destacar lo señalado por Gouveia, Bejas y Atencio (2010), quienes afirman que estos recursos deben cumplir con varios aspectos clave. En primer lugar, deben ofrecer información clara sobre el contenido y su conexión con el programa de estudio correspondiente. Además, deben proporcionar orientaciones acerca de la metodología de enseñanza y definir objetivos específicos que guíen tanto la planificación de las lecciones como la evaluación del aprendizaje (p. 197). A su vez, los cuadernillos deben incluir

instrucciones precisas para desarrollar habilidades y destrezas en los estudiantes, promoviendo su aprendizaje autónomo y fomentando la reflexión crítica. De esta forma es que el cuadernillo se convierte en una herramienta integral que, más allá de ser un simple recurso informativo, termina siendo una posibilidad de abarcar una serie de contenidos de forma en la que el alumno se convierte en el protagonista al empoderarse en el cuadernillo que se le brinda.

8.2.6.4 Importancia y Beneficios de la Contextualización

La educación situada cobra especial relevancia en los colegios rurales, ya que promueve un aprendizaje contextualizado y conectado con la realidad de los estudiantes. Dentro de sus características fundamentales, destaca la importancia de conocer la zona en la que se desarrollan las vivencias cotidianas de los alumnos, permitiendo integrar sus experiencias y saberes locales al proceso educativo. Según Muñoz Lira y Thibaut (2022), “al respecto, tanto estudiantes como el resto de la comunidad han conocido el patrimonio local principalmente a través de la transmisión oral, lo que por lo general se conjuga con experiencias prácticas”. Este enfoque no solo fortalece el vínculo entre la escuela y la comunidad, sino que también contribuye a preservar el patrimonio cultural y natural, al tiempo que fomenta un aprendizaje significativo y relevante para los estudiantes en contextos rurales.

En el ámbito educativo, la contextualización de los contenidos y temáticas resulta esencial para generar un aprendizaje significativo y relevante para los estudiantes. Sin embargo, como señala Ortega-García (2016) "Los sistemas educativos, en lugar de seducir a los estudiantes con temáticas contextualizadas o simplemente interesantes, terminan por obligarlos a la adaptación de un proceso adecuado"(p. 143), muchas veces se priorizan estructuras rígidas y estándares generales sobre las necesidades e intereses específicos de los alumnos. Esto puede conducir a una desconexión entre el estudiante y el conocimiento, limitando su motivación y participación activa. Por ello, es crucial replantear los enfoques pedagógicos hacia estrategias que integren el contexto cultural, social y emocional de los educandos, logrando así un aprendizaje más inclusivo y transformador.

El aprendizaje situado se presenta como una herramienta fundamental para conectar el proceso educativo con la realidad de los estudiantes, especialmente en contextos rurales. Este enfoque reconoce que la educación debe estar integrada a las prácticas cotidianas, permitiendo que los alumnos desarrollen competencias a través de actividades contextualizadas. Como señala Sagástegui (2004), “el aprendizaje situado, al concebir la actividad en contexto como el factor clave de todo aprendizaje, ubica a la educación como parte integrante e indisociable de las diversas prácticas de la vida cotidiana” (p. 30).

En este sentido, las experiencias educativas auténticas y reales se convierten en catalizadores para que los estudiantes interpreten y actúen en el mundo. “El aprendizaje situado exige en la escuela una actividad creativa de interpretación del mundo; requiere que los estudiantes operen en situaciones ‘reales’ y ‘auténticas’, semejando las formas de aprendizaje que se producen en la vida cotidiana” (Sagástegui, 2004, p. 33). Así, este enfoque no solo fomenta aprendizajes significativos, sino que también promueve la conexión con el entorno y el fortalecimiento de los lazos entre escuela y comunidad.

Las simulaciones de desastres, como incendios forestales o aluviones, son otro ejemplo de cómo el aprendizaje significativo se traduce en prácticas concretas. Estas actividades promueven la internalización de protocolos de seguridad, transformando el conocimiento teórico en habilidades prácticas que pueden salvar vidas. Según Narváez et al. (2021), estas simulaciones también fortalecen la confianza de las comunidades en su capacidad para manejar emergencias, un factor crucial en zonas de riesgo.

La enseñanza situada resalta la relevancia de conectar el aprendizaje con los contextos específicos y las vivencias de los estudiantes. Como afirma Rigo (2006), “el conocimiento se genera y habitualmente es recreado por los individuos en determinada situación (social, cultural, geográfica, ambiental, personal, motivacional, etcétera), por lo que resulta mayormente aplicable a situaciones que son análogas a las habituales” (p. 1096). Este enfoque propone diseñar experiencias educativas que reflejen las realidades cotidianas de los alumnos, facilitando la transferencia del conocimiento y promoviendo su aplicabilidad inmediata. Así, el aprendizaje no solo se centra en contenidos abstractos, sino que adquiere un sentido práctico y contextualizado que enriquece la formación integral del estudiante.

Por otro lado, la educación contextualizada busca transformar la función de la escuela, enfocándose en las experiencias y necesidades específicas de cada estudiante. Según Jiménez, Medina y Quilindo (2016), “urge entonces, repensar la función de la escuela para adaptar los procesos educativos a las necesidades de la sociedad; el acto de educar es precisamente el encuentro del maestro y el sujeto que aprende mediados por un proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 66). Este paradigma impulsa prácticas pedagógicas que trascienden los métodos tradicionales, permitiendo la construcción de aprendizajes significativos que responden a los retos de una sociedad diversa y en constante transformación.

Según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), los materiales educativos contextualizados facilitan la transferencia de conocimientos teóricos a situaciones prácticas, fomentando competencias como la toma de decisiones informadas y la resolución de problemas.

8.2.6.5 Uso de fábulas como recurso o Material Educativo Contextualizado

El empleo de fábulas con animales nativos del Cajón del Maipo como recurso educativo se fundamenta en teorías pedagógicas y geográficas que abogan por un aprendizaje significativo y contextualizado. Este enfoque busca no solo transmitir conocimientos, sino también fomentar valores de conservación y resiliencia en contextos donde los riesgos sicionaturales afectan tanto a las comunidades humanas como al entorno natural.

El Cajón del Maipo, y específicamente El Manzano, presenta una biodiversidad significativa que incluye especies como el puma y la chinchilla, ambas vulnerables a los riesgos derivados de los incendios, los aluviones y los deslizamientos. Según SERNAGEOMIN (2018), la deforestación y la urbanización en áreas de riesgo exacerbaban la frecuencia de estos fenómenos, afectando directamente a los ecosistemas locales. Las fábulas que integran a estas especies no solo enseñan sobre los riesgos, sino que también sensibilizan a los estudiantes sobre la necesidad de proteger estos hábitats.

Estudios como los de Castillo et al. (2021) destacan que la pérdida de cobertura vegetal, causada por incendios y actividades humanas, incrementa la vulnerabilidad tanto de

las comunidades humanas como de la fauna. Al incluir estas dinámicas en las narrativas, las fábulas permiten a los estudiantes comprender la conexión entre las acciones humanas y los desastres naturales.

El aprendizaje significativo de Ausubel (2002) proporciona un marco esencial para comprender cómo los estudiantes internalizan conceptos cuando se conectan con sus experiencias previas. Las fábulas, al incorporar elementos locales como el puma (*Puma concolor*) y la chinchilla (*Chinchilla lanígera*), establecen un vínculo emocional y cognitivo con el entorno inmediato. Esto no solo facilita la comprensión de fenómenos complejos, como los riesgos siconaturales, sino que también fortalece la retención del conocimiento.

Desde la perspectiva de Freire (1997), la educación debe empoderar a los estudiantes para transformar su realidad. Las fábulas, al presentar desafíos enfrentados por personajes animales, invitan a los estudiantes a reflexionar sobre sus roles como agentes de cambio en la protección del medio ambiente. Este enfoque pedagógico se alinea con la noción de educación como un proceso de concienciación crítica, especialmente en comunidades vulnerables como El Manzano.

Según Damasio (1994), las emociones desempeñan un papel central en el aprendizaje y la toma de decisiones. Las historias con héroes animales generan una respuesta emocional que facilita la retención de información y la adopción de valores, especialmente en niños de edad escolar. Lakoff y Johnson (1980) sostienen que las metáforas son fundamentales para estructurar el pensamiento humano y entender conceptos abstractos. En este sentido, un animal funciona como una metáfora que representa las virtudes y estrategias necesarias para enfrentar riesgos, ayudando a los estudiantes a internalizar estas ideas de manera más efectiva.

Por otro lado, Piaget (1970) destaca la importancia de adaptar los contenidos educativos al desarrollo cognitivo de los estudiantes. En la etapa concreta-operacional, los niños comprenden mejor los conceptos cuando están vinculados a elementos tangibles. Las fábulas, al representar los desafíos que enfrentan los animales en su entorno, proporcionan una representación accesible y visual de los riesgos naturales y las intervenciones humanas.

El uso de narrativas como herramienta educativa es resaltado por Egan (1997), quien argumenta que las historias transforman conceptos abstractos en significados concretos y emocionalmente resonantes. Las fábulas no sólo simplifican fenómenos complejos, sino que también promueven la empatía y la creatividad en los estudiantes. Al conectar estas historias con los riesgos socionaturales, se fomenta una comprensión integral que combina la imaginación con la realidad.

Asimismo, Vygotsky (1978) enfatiza que el aprendizaje ocurre a través de interacciones sociales y el lenguaje. Las fábulas fomentan discusiones y reflexiones en grupo, permitiendo a los estudiantes construir colectivamente una comprensión crítica de los riesgos y su impacto en el entorno. Según Bandura (1986), la teoría del aprendizaje social destaca la importancia de los modelos a seguir en la formación de actitudes y comportamientos. Los héroes animales, al ser atractivos y simbólicamente potentes, permiten que los niños se identifiquen con ellos, promoviendo la imitación de sus valores y acciones.

Desde la perspectiva geográfica, Cavalcanti (2005) sostiene que la educación geográfica debe ir más allá de los conceptos teóricos y explorar las interacciones complejas entre los sistemas naturales y humanos. En este sentido, el uso de fábulas con animales nativos emerge como una herramienta pedagógica poderosa que permite a los estudiantes comprender cómo los riesgos socionaturales, como los incendios forestales y los deslizamientos, afectan no solo a las comunidades humanas, sino también a los ecosistemas locales. Este enfoque integral del paisaje no solo fomenta una mayor comprensión de las dinámicas ambientales, sino que también refuerza la necesidad urgente de proteger los recursos naturales, subrayando la interdependencia entre las comunidades humanas y los sistemas naturales.

Por otro lado, Harvey (1990), en su análisis crítico de las relaciones entre las dinámicas humanas y el espacio, destaca que decisiones como la urbanización o la deforestación tienen repercusiones profundas en los ecosistemas. Incorporar la fauna nativa en las narrativas educativas no sólo visibiliza los impactos de estas acciones sobre hábitats cruciales, sino que también pone de manifiesto cómo especies emblemáticas, como el puma, pueden actuar como indicadores de la salud del paisaje. Este enfoque educativo permite a los

estudiantes reflexionar críticamente sobre cómo las decisiones humanas modelan el entorno y cómo estas acciones repercuten en el equilibrio ecológico.

El concepto de Topofilia, introducido por Tuan (1974), enfatiza el vínculo emocional que las personas desarrollan con su entorno. En este contexto, las fábulas que presentan a animales nativos como protagonistas de historias pueden fortalecer este vínculo emocional, al conectar a los estudiantes con las dinámicas específicas del Cajón del Maipo. Al identificar a los animales como parte integral de su paisaje, los estudiantes no solo se sienten motivados a proteger su entorno, sino que también desarrollan una empatía profunda hacia los desafíos que enfrentan tanto las personas como la fauna local. Este vínculo emocional, a su vez, puede ser un catalizador para una acción ambiental más comprometida.

Desde otra perspectiva, Blaikie et al. (1996) argumentan que los desastres socionaturales no solo afectan a las comunidades humanas, sino que también incrementan la vulnerabilidad de la flora y la fauna, exacerbando el deterioro de los ecosistemas. Las fábulas, al destacar estos impactos, ofrecen una vía educativa para que los estudiantes reconozcan la interdependencia entre los sistemas humanos y naturales. Al comprender que las acciones humanas y las dinámicas ambientales están intrínsecamente conectadas, los estudiantes desarrollan un sentido de responsabilidad tanto hacia su comunidad como hacia el medio ambiente, lo que fomenta una visión más holística del desarrollo sostenible.

Finalmente, Narváez et al. (2021) subrayan la importancia de incorporar elementos locales en la educación geográfica para fomentar una conciencia ambiental crítica. Las narrativas que abordan temas como la pérdida de hábitats o las amenazas a la fauna nativa permiten que los estudiantes conecten la teoría con las realidades específicas del Cajón del Maipo. Este enfoque contextualizado no solo refuerza la relevancia del aprendizaje, sino que también empodera a los estudiantes al mostrarles cómo sus acciones pueden influir directamente en la preservación de su entorno. Así, la educación contextualizada se convierte en una herramienta clave para abordar los desafíos ambientales y fortalecer la relación entre las comunidades y su paisaje.

8.2.7 Paisaje como Espacialidad de Estudio.

En esta investigación, la categoría de análisis principal es el paisaje, entendido no solo como una configuración física del espacio, sino como una construcción dinámica que refleja la interacción entre los elementos naturales y las actividades humanas. En el contexto de San José de Maipo, y específicamente en la localidad de El Manzano, el paisaje se presenta como un escenario donde confluyen fenómenos naturales y procesos sociales que transforman continuamente su estructura y funcionalidad. Se analizará cómo los fenómenos naturales y las actividades humanas han interactuado para transformar el paisaje de esta zona.

8.2.7.1 Paisaje

El paisaje, como categoría de análisis geográfico, se presenta en esta investigación como un sistema dinámico en el que convergen elementos naturales y humanos en constante interacción. Este enfoque, desarrollado por autores clásicos como Sauer (1925) y Santos (1996), y enriquecido por perspectivas actuales como las de Narváez et al. (2021) y la Fundación Plantae (2021), permite comprender las complejas relaciones entre las actividades humanas y los procesos naturales en la configuración del territorio. En el caso de El Manzano, el paisaje refleja un equilibrio frágil que ha sido alterado por prácticas como la deforestación, la urbanización no planificada y el cambio en el uso del suelo, lo que ha incrementado la exposición de la comunidad local a riesgos socionaturales como deslizamientos, incendios forestales y aluviones.

El concepto de paisaje ha evolucionado desde su concepción tradicional como una mera representación visual del entorno hasta una visión más compleja, que incorpora dinámicas ecológicas, sociales, culturales y económicas. Uno de los primeros en definir el paisaje desde una perspectiva científica fue Carl Sauer (1925), quien lo describió como el resultado de la interacción entre el medio natural y las actividades humanas.

Desde una perspectiva histórica, Sauer (1925) enfatiza que el paisaje es el resultado de una interacción continua entre la naturaleza y la cultura. En El Manzano, esta dinámica se evidencia en la intervención humana en áreas de riesgo, donde decisiones como la construcción de viviendas en laderas inestables o la expansión agrícola han alterado

significativamente la estabilidad del suelo y los sistemas de drenaje. Para Sauer, el paisaje no es un objeto estático, sino un proceso dinámico que refleja las transformaciones de la naturaleza a través de la acción humana, un enfoque que resulta particularmente relevante en la comprensión de los riesgos socionaturales en El Manzano.

En el contexto de El Manzano, las actividades humanas, como la tala de bosques y la urbanización, han transformado significativamente el paisaje, aumentando la vulnerabilidad a fenómenos como deslizamientos de tierra y aluviones. Según Sauer, esta interacción no debe considerarse lineal; el paisaje es una construcción acumulativa donde los cambios actuales son el resultado.

El paisaje no solo se transforma por acción humana, sino también por la influencia de elementos físicos como el relieve, el clima y la vegetación. En El Manzano, la combinación de pendientes pronunciadas, suelos inestables y un clima propenso a lluvias intensas configura un paisaje altamente vulnerable. La visión de Sauer sentó las bases para abordar el paisaje como una categoría integradora, permitiendo analizar su transformación desde una perspectiva histórica y ambiental.

Por su parte, en el ámbito de la geografía crítica, Milton Santos (1996) amplía la definición del paisaje al considerarlo no solo como una expresión física, sino también como un reflejo de las relaciones sociales y de poder. Según Santos, el paisaje no es un escenario neutro; está impregnado de desigualdades sociales que determinan cómo las comunidades interactúan con su entorno, señalando que las desigualdades económicas y la falta de planificación territorial son factores determinantes en la construcción de vulnerabilidades.

En El Manzano, los sectores más vulnerables suelen coincidir con aquellos donde la ocupación del territorio no ha seguido criterios de planificación. Estas áreas son habitadas frecuentemente por comunidades con menores recursos, quienes enfrentan mayores riesgos frente a fenómenos como aluviones e incendios forestales. Santos argumenta que el paisaje es un producto de decisiones políticas y económicas que reflejan las prioridades de las sociedades.

Según Santos, el paisaje no solo refleja las relaciones de poder, sino que también es un espacio donde se manifiestan conflictos socioambientales. La expansión urbana en el Cajón del Maipo, por ejemplo, ha generado tensiones entre la preservación del entorno natural y la necesidad de desarrollo económico.

El paisaje no es solo una construcción física, sino también una representación cultural y simbólica. Denis Cosgrove (1984) argumenta que el paisaje es una representación cultural que refleja las ideas, valores y percepciones de las sociedades que lo habitan. Según Tuan (1974), la conexión emocional que las comunidades desarrollan con su entorno influye en cómo perciben y gestionan los riesgos. En El Manzano, esta conexión puede observarse en prácticas tradicionales de uso del suelo que, aunque sostenibles en el pasado, pueden resultar inadecuadas frente a las amenazas actuales.

Cosgrove (1984) plantea que el paisaje es una herramienta de control social. Las decisiones sobre el uso del suelo y la gestión territorial en El Manzano reflejan dinámicas de poder que a menudo excluyen a las comunidades locales de los procesos de toma de decisiones. La visión de Cosgrove sobre el paisaje como un espacio simbólico y cultural permite analizar cómo las intervenciones humanas, como la expansión urbana y la explotación de recursos, han moldeado el paisaje del Cajón del Maipo. Este enfoque es particularmente útil para comprender las dinámicas de poder y las desigualdades que subyacen en la vulnerabilidad de ciertas áreas frente a riesgos siconaturales

El enfoque sistémico introducido por Georges Bertrand (1975) considera el paisaje como una unidad geográfica compleja, integrada por procesos naturales y sociales en constante interacción. Bertrand propone que el paisaje debe analizarse como un sistema en el que cada elemento influye en los demás, destacando la importancia de considerar tanto los componentes físicos como los humanos. La alteración de uno de estos componentes, como la deforestación, puede desencadenar cambios significativos en el equilibrio del sistema, aumentando la frecuencia e intensidad de los desastres naturales. Por ejemplo, el análisis del paisaje como sistema permite identificar puntos críticos donde las intervenciones humanas han incrementado los riesgos, como la construcción sin planificación en laderas inestables, que ha exacerbado los deslizamientos de tierra.

En el caso de El Manzano, el sistema paisaje incluye elementos naturales, como las pendientes montañosas, los ríos y los bosques nativos, y elementos humanos, como las viviendas en zonas de riesgo, las carreteras y las actividades agrícolas.

Desde una perspectiva contemporánea, Narváez et al. (2021) argumentan que la gestión del paisaje debe ser inclusiva y participativa, involucrando a las comunidades locales en la toma de decisiones y en actividades como la reforestación y la restauración de ecosistemas. Este enfoque no solo mejora la resiliencia del territorio, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y responsabilidad colectiva hacia el entorno. De manera complementaria, la Fundación Plantae (2021) destaca cómo la pérdida de cobertura vegetal y la expansión urbana no planificada han amplificado los impactos de los fenómenos naturales, aumentando la frecuencia y la intensidad de los desastres en zonas como El Manzano.

8.2.7.2 Transformación del Paisaje

La expansión de actividades agrícolas y turísticas en el Cajón del Maipo ha alterado significativamente las dinámicas naturales del paisaje. Según Morin (2009), estos cambios no solo afectan la capacidad del suelo para regenerarse, sino que también incrementan la exposición de las comunidades locales a los riesgos socionaturales. Esta situación es particularmente preocupante en zonas como El Manzano, donde las condiciones geográficas intrínsecas amplifican estas vulnerabilidades.

Las pendientes pronunciadas y la fragilidad de los suelos en El Manzano contribuyen a la susceptibilidad del terreno a deslizamientos durante eventos climáticos extremos. Según SERNAGEOMIN (2018), más del 70% de las áreas montañosas en la Región Metropolitana presentan suelos con baja cohesión, lo que las hace propensas a deslizamientos tras lluvias intensas. Este problema se agrava por la falta de planificación territorial adecuada y el impacto acumulativo de actividades humanas, como lo señala Harvey (1996). Las dinámicas de urbanización y los cambios en el uso del suelo, impulsados por actividades económicas y turísticas, generan una presión constante sobre la estabilidad del paisaje, intensificando las vulnerabilidades.

La construcción de viviendas y carreteras en áreas de laderas ha alterado los sistemas naturales de drenaje y exacerbado los riesgos. Según un informe de SERNAGEOMIN (2018), más del 30% de las viviendas en El Manzano se encuentran en zonas clasificadas como de alto riesgo geológico. Esta situación ilustra cómo las decisiones humanas, como la falta de planificación territorial, pueden incrementar las condiciones de vulnerabilidad. Blaikie et al. (1996) argumentan que los desastres no son solo resultado de eventos naturales, sino de condiciones de vulnerabilidad creadas por decisiones humanas, una afirmación que encuentra resonancia en el contexto de El Manzano.

El Río Maipo y sus afluentes representan otro elemento clave en la transformación del paisaje. Estos cauces son altamente susceptibles a movimientos de sedimentos durante eventos de lluvias torrenciales, lo que incrementa el riesgo de aluviones y bloqueos en los cauces secundarios (SERNAGEOMIN, 2018). Según un informe de la Dirección General de Aguas (DGA, 2020), la alta variabilidad en los caudales del Río Maipo durante eventos climáticos extremos genera crecidas y arrastre de sedimentos, alterando la geomorfología de las riberas y afectando directamente las comunidades cercanas.

Además, los impactos acumulativos de la expansión urbana y turística son evidentes en el Cajón del Maipo. La Fundación Plantae (2021) destaca que el desarrollo no planificado ha incrementado significativamente la exposición de la zona a desastres naturales como deslizamientos y aluviones. En este contexto, la interacción entre factores naturales y humanos crea un paisaje dinámico, donde los riesgos no son solo el resultado de eventos naturales, sino también de las decisiones humanas que moldean el territorio.

Las zonas de interfaz urbano-forestal (IUF) son áreas donde los asentamientos humanos colindan directamente con áreas naturales forestales. Estas zonas representan un espacio de transición entre las áreas urbanas o rurales y los ecosistemas boscosos, caracterizándose por una interacción constante entre las actividades humanas y los procesos naturales. Según Radeloff et al. (2005), las IUF se han incrementado globalmente debido al crecimiento urbano y la expansión de las ciudades hacia áreas rurales y forestales.

La gestión de las zonas de IUF requiere regulaciones estrictas para evitar la ocupación de áreas de alto riesgo y minimizar el impacto de las actividades humanas en los ecosistemas

forestales. Según Bowman et al. (2020), establecer zonas de amortiguación y limitar la urbanización en áreas críticas son estrategias clave para reducir los riesgos.

En el caso del Cajón del Maipo y localidades como El Manzano, la expansión urbana y la ocupación de terrenos forestales han contribuido a la creación de estas zonas, las construcciones en laderas y zonas de interfaz urbano-forestal han alterado la dinámica natural del paisaje, aumentando la exposición de las comunidades a eventos catastróficos (Arenas et al., 2010).

Uno de los ejemplos más recientes de estas vulnerabilidades se observó durante las lluvias extremas de junio de 2023, cuando la carretera G-25 sufrió bloqueos y daños significativos debido a deslizamientos y remociones en masa. Según Meganoticias (2023), varios tramos de esta vía quedaron intransitables, afectando el acceso a comunidades como El Manzano y San Alfonso. Informes del SERNAGEOMIN (2018) y la ONEMI (2021) confirman que el Cajón del Maipo, incluido el tramo de la carretera G-25, es una zona de alto riesgo geológico, con frecuentes deslizamientos de tierra e inundaciones durante eventos hidrometeorológicos extremos. Estas características, combinadas con la falta de medidas de mitigación adecuadas, hacen que la carretera G-25 sea altamente susceptible a interrupciones, generando implicaciones críticas para la conectividad y seguridad de la región.

El paisaje, como sistema dinámico, integra elementos naturales y humanos en constante interacción, reflejando tanto la presión de los fenómenos naturales como las decisiones humanas que alteran su equilibrio. Desde las perspectivas clásicas de Sauer (1925) y Santos (1996), hasta los enfoques contemporáneos de Narváez et al. (2021) y la Fundación Plantae (2021), el paisaje se entiende como un espacio transformado por las prácticas humanas y susceptible a fenómenos como deslizamientos, incendios y aluviones. Reconocer el paisaje como un sistema dinámico no solo permite identificar puntos críticos de vulnerabilidad, sino también oportunidades para fomentar la resiliencia a través de estrategias participativas de gestión territorial.

Según Narváez et al. (2021), involucrar a las comunidades locales en la gestión del paisaje es esencial para garantizar la sostenibilidad de cualquier estrategia de mitigación y prevención de riesgos. Este enfoque no solo reconoce el papel de las comunidades como

agentes pasivos que habitan el territorio, sino que los posiciona como actores clave en la toma de decisiones, la restauración ambiental y la construcción de resiliencia.

9. MARCO METODOLÓGICO

En el presente capítulo, se describe el tipo de investigación, sus alcances, enfoques, diseño y procedimientos utilizados para obtener resultados relevantes en el contexto de El Manzano, específicamente en el Colegio Andino Antuquelén, donde se realizó la investigación. Este estudio se centra en un grupo de 13 estudiantes de quinto básico, cuyas edades fluctúan entre los 10 y 11 años, y explora sus percepciones y conocimientos sobre la prevención de riesgos siconaturales. La investigación se fundamenta en un enfoque cualitativo, complementado por elementos de la geografía humanística, destacando la importancia de las experiencias subjetivas y los significados sociales atribuidos por los participantes al entorno en el que habitan. A partir de estas bases, se diseñaron instrumentos de recolección de datos como los focus groups. Además, se define el proceso de operacionalización, en el cual conceptos abstractos como "riesgos siconaturales" se transforman en variables concretas y observables, que posteriormente serán analizadas para generar conclusiones significativas.

9.1 Referencias Teórico-Metodológicas

El enfoque cualitativo constituye la base de esta investigación, ya que permite comprender profundamente fenómenos sociales y educativos en su contexto natural. Según Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), este enfoque es idóneo para explorar experiencias subjetivas y percepciones individuales, lo que resulta particularmente pertinente en un entorno como el de El Manzano, donde los riesgos siconaturales son parte del día a día de la comunidad educativa. En este caso, el análisis cualitativo se enriquece con las perspectivas de autores como Balcázar et al. (2006), quienes destacan que este tipo de investigación es adecuada para captar las voces de los sujetos, otorgando centralidad a los significados que atribuyen a sus vivencias.

Adoptar un enfoque cualitativo implica reconocer la complejidad inherente de los fenómenos estudiados, como enfatiza Uwe Flick (2007), quien plantea que estos no se reducen a variables individuales, sino que deben analizarse en su totalidad y en su contexto cotidiano. Este planteamiento justifica el uso de técnicas flexibles como los grupos focales, que fomentan la interacción entre los participantes y la construcción colectiva de

significados. Según Sandoval (1996), la naturaleza multicíclica y adaptativa de la investigación cualitativa permite ajustar continuamente la dirección del estudio en función de la información obtenida, asegurando así una exploración exhaustiva del fenómeno.

Asimismo, Creswell (2007) refuerza la pertinencia del enfoque cualitativo al señalar que permite captar perspectivas únicas mediante técnicas como entrevistas a profundidad y grupos focales. En el caso del Colegio Andino Antuquélén, esta metodología permitió analizar cómo los estudiantes comprenden los riesgos asociados a fenómenos como deslizamientos de tierra, incendios forestales y aluviones, y cómo perciben las estrategias de prevención implementadas en su entorno inmediato

9.2 Paradigmas y enfoque de la investigación

Nuestra investigación se enmarcará en el paradigma pragmático, un enfoque que permite integrar diversas metodologías con la finalidad de responder de manera efectiva a las preguntas planteadas y abordar los problemas específicos identificados en el contexto de El Manzano. Este paradigma se caracteriza por su flexibilidad y su orientación hacia la resolución práctica de problemas, lo que resulta esencial al estudiar las percepciones y conocimientos de los estudiantes de quinto básico del Colegio Andino Antuquélén respecto a los riesgos sicionaturales.

En este caso, es que el paradigma pragmático en la investigación geográfica es caracterizado por priorizar la utilidad práctica y la adaptabilidad en el uso de métodos, permitiendo enfrentar problemas complejos de manera efectiva. Este paradigma se fundamenta en la idea de que el conocimiento válido es aquel que genera resultados útiles y aplicables. Desde esta perspectiva, la flexibilidad metodológica es clave para abordar fenómenos geográficos que incluyen múltiples dimensiones, como lo son los desastres sicionaturales. Debido a que al enfocarse en la funcionalidad y la pertinencia de los resultados, el pragmatismo no sólo fomenta la comprensión de los fenómenos estudiados, sino que también proporciona herramientas para su resolución en contextos reales y dinámicos (Arias, 2023).

El enfoque pragmático permite una integración eficaz de las tecnologías en la investigación científica, ofreciendo nuevas perspectivas para abordar problemas complejos. Según Moreno Jiménez (2013), “el análisis de investigaciones genuinas de esta tradición permite identificar varias características comunes en ellas [...] define o concibe las entidades que, en última instancia, son el foco principal de la investigación [...] de manera particular” (p. 23). Este enfoque facilita la generación de conocimiento al tratar los elementos del mundo empírico como modelos abstractos, lo que promueve una aproximación más precisa y ajustada a los objetivos específicos de la investigación.

El paradigma pragmático es esencial en esta investigación, ya que emplea un enfoque mixto que prioriza el uso de métodos adecuados según las características y necesidades específicas del estudio. Este paradigma permite combinar estrategias cualitativas y cuantitativas, posibilitando el abordaje de fenómenos complejos desde perspectivas complementarias. Como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), “los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (p. 612).

Asimismo, este enfoque incrementa la comprensión de los problemas investigados al proporcionar una base metodológica flexible y robusta que genera resultados más ricos y significativos. Según Creswell (2007), el paradigma pragmático permite adaptar herramientas y técnicas de recolección de datos a las necesidades del contexto, maximizando así la pertinencia y utilidad de los hallazgos. En este marco, nuestro posicionamiento geográfico se alinea con la geografía humanística, que valora las experiencias subjetivas y los significados sociales que los estudiantes atribuyen a los paisajes que habitan, tal como lo plantea Tuan (1974).

Nuestra declaración de principios se fundamenta en el compromiso de contribuir al fortalecimiento de una cultura de prevención a través de la educación geográfica, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado. La coherencia metodológica estará alineada con los objetivos de nuestra investigación y con la conclusión de la tesis,

asegurando que los métodos utilizados reflejen fielmente la complejidad del fenómeno estudiado.

9.2.1 Enfoque

Para construir el marco metodológico de manera robusta, se tomará un enfoque cualitativo, ya que este permite una comprensión profunda de los fenómenos sociales en su contexto natural (Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2014). Según Balcázar et al. (2006), la investigación cualitativa es adecuada para explorar experiencias y percepciones subjetivas, lo cual es pertinente para entender la forma en que la comunidad de Los Maitenes percibe y se prepara ante los riesgos socionaturales. La importancia de este enfoque radica en su capacidad para captar las voces y experiencias de los sujetos, otorgando un papel central a los significados que estos atribuyen a los eventos que han vivido, como el aluvión de 1987.

En el presente caso de estudio, se aboga por un enfoque cualitativo, fundamentado en la convicción de que los objetos de análisis encierran una diversidad de posibilidades para la investigación. Restringir el estudio a un enfoque cuantitativo sería limitar y desaprovechar las múltiples dimensiones que se pueden encontrar en estudios con enfoques humanistas. Este planteamiento encuentra respaldo en la perspectiva expresada por Uwe Flick, quien destaca que los fenómenos no deben analizarse como variables aisladas, sino que es fundamental considerarlos en toda su complejidad y en el contexto cotidiano en el que se desarrollan (2015). Adoptar un método cualitativo no solo permite explorar la riqueza de las interacciones y contextos, sino que también reconoce la inherente complejidad de los fenómenos estudiados, promoviendo así una comprensión más holística y contextualizada de los asentamientos que se van a analizar.

La investigación cualitativa se caracteriza por su enfoque interpretativo y su interés en analizar fenómenos sociales en su contexto natural. Según Flick (2015), “los investigadores cualitativos se interesan por acceder a las experiencias, interacciones y documentos en su contexto natural y en una manera que deje espacio para las particularidades de esas experiencias” (p. 21). Este enfoque permite una comprensión más profunda y matizada de los fenómenos estudiados, al centrarse en las perspectivas subjetivas y las prácticas cotidianas de los participantes. Así, la investigación cualitativa no sólo busca

describir la realidad, sino también interpretar los significados que las personas le atribuyen, favoreciendo una visión más rica y contextualizada.

Uno de los fundamentos subyacentes en la realización de este tipo de investigación radica en la necesidad de contar con un enfoque adaptable a medida que se recopila información sobre la temática en cuestión. Siguiendo la perspectiva de Carlos Sandoval, quien destaca que "los procesos de investigación cualitativa son de naturaleza multicíclica o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semiestructurado y flexible" (1996), se subraya la importancia de la flexibilidad en el diseño de la investigación. Esta premisa, junto con lo mencionado anteriormente, nos sitúa en la posición de reconocer la complejidad inherente a cualquier estudio. Dicha complejidad impulsa la necesidad de ajustar la dirección de la investigación a medida que se obtiene nueva información, permitiendo así una adaptación continua y una exploración más exhaustiva del fenómeno de asentamiento que se da en la zona.

Además, Creswell (2007) destaca la flexibilidad del enfoque cualitativo para adaptarse a las necesidades del estudio, permitiendo el uso de técnicas como entrevistas en profundidad y grupos focales. Este enfoque es particularmente relevante en este contexto, ya que posibilita la utilización de historias de vida, donde los relatos intergeneracionales sobre el aluvión y otros desastres pueden ofrecer perspectivas únicas y valiosas. La triangulación, recomendada por Tamayo (2014), también será implementada para garantizar la validez de los datos, combinando diferentes fuentes y métodos de recolección de información.

En cuanto a la operacionalización, es necesario convertir conceptos abstractos, como el "riesgo socionatural", en indicadores concretos que permitan su medición y análisis. La metodología cualitativa permitirá explorar no solo las percepciones y conocimientos de los estudiantes sobre los riesgos, sino también las formas en que la comunidad ha transmitido estos conocimientos de generación en generación (Balcázar et al., 2006).

La investigación adopta un enfoque predominantemente cualitativo, complementado con elementos cuantitativos para una mayor profundidad analítica. El enfoque cualitativo permite capturar la complejidad de las experiencias y percepciones de los participantes sobre

riesgos socio-naturales específicos: deslizamientos de tierra, incendios forestales y aluviones. Este enfoque es especialmente adecuado para estudios que buscan comprender la realidad social y educativa en contextos específicos, como el Manzano, y se fundamenta en la posibilidad de generar un análisis comprensivo y contextualizado del fenómeno en estudio (Tamayo, 1999; Pimienta, 2012). Además, la inclusión de elementos cuantitativos mediante encuestas estructuradas proporciona datos para la triangulación y fortalece la validez de los hallazgos al incluir diversas fuentes de información (Ricoy, 2018).

Por otro lado, el enfoque cuantitativo es fundamental en este tipo de investigaciones, las que buscan comparar resultados y evaluar la efectividad de distintas intervenciones o metodologías. Por ejemplo, este enfoque permite "comprobar cuál de dos métodos de enseñanza incrementa en mayor medida el aprendizaje de algo en cierta población" (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020, p. 6). Este tipo de análisis resulta crucial en contextos educativos y científicos, ya que proporciona datos objetivos y medibles que pueden fundamentar decisiones informadas. Al centrarse en la recopilación de datos numéricos y el uso de herramientas estadísticas, el enfoque cuantitativo asegura la validez y confiabilidad de los resultados, permitiendo su aplicación en contextos similares y contribuyendo al desarrollo de estrategias efectivas basadas en evidencia.

De esta manera, es que el enfoque cuantitativo es esencial en la investigación debido a su capacidad para proporcionar datos numéricos que permiten la generalización de resultados. Este enfoque se fundamenta en diseños estructurados que aseguran la medición precisa de variables y su análisis sistemático. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), "las muestras probabilísticas son esenciales en los diseños de investigación transeccionales, tanto descriptivos como correlacionales-causales, donde se pretende hacer estimaciones de variables en la población" (p. 202). Este atributo es clave en investigaciones que buscan establecer patrones, relaciones causales y modelos predictivos, asegurando que los hallazgos sean representativos y aplicables a contextos más amplios.

El enfoque mixto es especialmente adecuado para abordar el impacto de la educación geográfica en la prevención de riesgos socionaturales en contextos como el de El Manzano. Este enfoque combina la profundidad interpretativa del método cualitativo con la capacidad

del método cuantitativo para generalizar resultados, lo que permite obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2020), “los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada” (p. 612). En este caso, mientras las encuestas cuantitativas medirán cambios en los conocimientos de los estudiantes tras la implementación del material didáctico contextualizado, las técnicas cualitativas, como focus groups y observación, permitirán explorar sus percepciones y experiencias. Esta combinación metodológica no solo facilita el análisis de la eficacia de las estrategias pedagógicas, sino que también contribuye a diseñar intervenciones educativas más contextualizadas y efectivas.

Desde otra visión, es que el enfoque mixto se ha consolidado como una alternativa metodológica robusta para abordar temáticas educativas complejas, combinando las fortalezas de los enfoques cuantitativo y cualitativo. Pereira Pérez (2011) sostiene que “los diseños mixtos permiten la obtención de una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos y, por ello, facilitan el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos” (p. 19). Este tipo de diseño es especialmente relevante en contextos educativos, donde es necesario captar tanto datos medibles como las experiencias subjetivas de los participantes. Al integrar múltiples perspectivas, el enfoque mixto garantiza una comprensión más integral y aplicable de los fenómenos estudiados.

En este caso, es que el uso del enfoque mixto permite integrar las nociones teóricas con los datos empíricos obtenidos mediante la realización del taller en el colegio Andino. Como señalan Durán y Cifuentes (2015), el investigador debe evaluar la relación entre los datos recogidos de diferentes enfoques, lo que enriquece el análisis y ofrece una comprensión más amplia y matizada del fenómeno en estudio (p.29). En el caso de los riesgos siconaturales en El Manzano, este enfoque posibilita un análisis integral de los impactos y percepciones de la comunidad estudiantil, lo que es fundamental para el diseño de estrategias educativas efectivas que aborden las necesidades locales de manera precisa y contextualizada.

9.3 Población y muestra

9.3.1 Población

La población objetivo de esta investigación incluye a 13 estudiantes de quinto básico del Colegio Andino Antuquelén, ubicado en la localidad de El Manzano, comuna de San José de Maipo. Este grupo representa una comunidad educativa directamente afectada por las características geográficas y climáticas de la región, la cual se encuentra expuesta a riesgos sicionaturales como deslizamientos de tierra, incendios forestales y aluviones. Estos fenómenos naturales, combinados con la ubicación estratégica del colegio en una zona precordillerana, destacan la importancia de trabajar con estudiantes que enfrentan estos desafíos de manera cotidiana (Narváez et al., 2021).

Los estudiantes seleccionados tienen edades comprendidas entre los **10 y 11 años**, lo que los posiciona en una etapa cognitiva clave para desarrollar habilidades críticas y consolidar aprendizajes significativos. Según Piaget (1970), esta etapa es propicia para que los niños comiencen a comprender conceptos abstractos y los conecten con experiencias concretas, como la prevención de riesgos en su entorno. Este grupo de estudiantes no sólo es relevante por su proximidad geográfica a los riesgos, sino también porque representan una generación clave para la construcción de resiliencia comunitaria frente a fenómenos naturales.

El criterio para seleccionar esta población radica en la necesidad de explorar cómo los estudiantes perciben y comprenden los riesgos asociados a su entorno inmediato, así como en evaluar la efectividad de las estrategias educativas implementadas en el marco de esta investigación. Este enfoque permitirá generar información relevante para diseñar intervenciones pedagógicas contextualizadas que integren la realidad territorial de El Manzano, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para actuar de manera preventiva y efectiva frente a posibles desastres (UNESCO, 2017).

9.3.2 Muestra y Criterios Muestrales

La muestra de esta investigación será no probabilística e intencional, seleccionada específicamente por su pertinencia para responder a los objetivos del estudio. Según

Hernández Sampieri et al. (2014), este tipo de muestreo permite garantizar que los participantes tengan una conexión directa con el fenómeno investigado, maximizando así la relevancia y aplicabilidad de los hallazgos obtenidos. Los 13 estudiantes de quinto básico del Colegio Andino Antuquelén fueron elegidos debido a su proximidad geográfica a las zonas de riesgo y su participación activa en actividades escolares relacionadas con la prevención de desastres.

La elección de esta muestra se justifica por su capacidad para proporcionar información clave sobre la percepción de riesgos en un contexto local y específico. Además, los estudiantes seleccionados tienen la oportunidad de aplicar lo aprendido en su entorno inmediato, lo que fortalece la conexión entre teoría y práctica, como destaca Ausubel (2002) en su teoría del aprendizaje significativo. Este enfoque no solo permite evaluar el impacto de las estrategias educativas, sino también comprender cómo estas pueden contribuir al desarrollo de una cultura de prevención en la comunidad.

9.3.3 Criterios de Inclusión y Exclusión

Los criterios de inclusión y exclusión establecidos para esta investigación garantizan la relevancia de la muestra y la validez de los datos recolectados. Entre los criterios de inclusión, se encuentran: estar matriculado en quinto básico del Colegio Andino Antuquelén durante el año 2024, residir en El Manzano o sus alrededores, contar con la autorización de los tutores legales para participar en el estudio y tener entre 10 y 11 años al momento de la recolección de datos. Estos criterios aseguran que los participantes sean representativos del contexto local y estén directamente vinculados a los objetivos del estudio (Creswell, 2007).

Por otro lado, los criterios de exclusión incluyen estudiantes que no residan en El Manzano o zonas directamente afectadas por riesgos socionaturales, aquellos que no cuenten con el consentimiento informado de sus tutores legales y aquellos que, por motivos de salud o disponibilidad, no puedan participar en las actividades del estudio. Estas exclusiones permiten mantener un enfoque claro y preciso en el análisis de los datos, evitando posibles sesgos o interferencias externas.

9.3.4 Tamaño de la Muestra

La muestra estará conformada por los 13 estudiantes de quinto básico, quienes participarán en focus groups diseñados específicamente para explorar sus percepciones, conocimientos y actitudes frente a los riesgos siconaturales presentes en El Manzano. Este tamaño de muestra es adecuado para generar discusiones dinámicas y obtener datos cualitativos ricos que permitan comprender a profundidad las experiencias y perspectivas de los participantes. Según Tamayo (2014), los focus groups son una herramienta fundamental en investigaciones cualitativas, ya que fomentan el intercambio de ideas y proporcionan información valiosa sobre las dinámicas grupales y las opiniones individuales.

Además, el tamaño reducido de la muestra facilita una interacción más directa y personalizada entre los investigadores y los participantes, lo que mejora la calidad de los datos recolectados. Este enfoque es consistente con las recomendaciones de Creswell (2007), quien destaca la importancia de trabajar con grupos pequeños en estudios cualitativos para garantizar un análisis detallado y contextualizado de los fenómenos investigados.

9.3.5 Justificación de la Muestra

La selección de estudiantes de quinto básico del Colegio Andino Antuquén responde a múltiples factores pedagógicos y contextuales que refuerzan su pertinencia para esta investigación. En primer lugar, desde una perspectiva cognitiva, los niños de 10 a 11 años están en una etapa clave para desarrollar habilidades que les permitan integrar conceptos abstractos con experiencias concretas. Según Vygotsky (1978), el aprendizaje se enriquece cuando se basa en la interacción con el entorno y se conecta con los conocimientos previos. Esto es particularmente relevante en la enseñanza de temas como la prevención de riesgos siconaturales, donde el entorno físico y social desempeña un papel fundamental en la construcción del conocimiento.

La conexión directa de estos estudiantes con el entorno geográfico de El Manzano es otro elemento crucial. Al residir en una zona con alta incidencia de fenómenos naturales como deslizamientos, incendios y aluviones, los estudiantes no solo tienen una experiencia de vida ligada a estas problemáticas, sino que también enfrentan desafíos reales que requieren

ser abordados desde la educación. Según Narváez et al. (2021), trabajar con comunidades expuestas a riesgos permite desarrollar estrategias educativas que fomenten la resiliencia y la capacidad de respuesta frente a desastres, estableciendo un puente entre la teoría y la práctica.

Además, la formación de estos estudiantes tiene un impacto directo en la comunidad. La educación en resiliencia y gestión de riesgos no solo beneficia a los individuos, sino que también tiene un efecto multiplicador al influir en sus familias y en el entorno más amplio. En este sentido, UNESCO (2017) destaca que las escuelas en zonas vulnerables deben desempeñar un papel central en la promoción de la preparación comunitaria, no sólo a través de la transmisión de conocimientos, sino también mediante la creación de una cultura de prevención que beneficie a futuras generaciones.

La muestra seleccionada para esta investigación será no probabilística e intencional, debido a su relevancia en el contexto del estudio y su capacidad para ofrecer información valiosa y específica sobre los objetivos planteados. Según Hernández Sampieri et al. (2014), este tipo de muestreo es particularmente adecuado cuando los participantes se eligen en función de su conexión directa con el fenómeno estudiado. En el caso de los estudiantes del Colegio Andino Antuquélén, su exposición diaria a los riesgos siconaturales en El Manzano y su participación en actividades escolares relacionadas con la prevención los convierte en un grupo representativo y esencial para esta investigación.

Los criterios de inclusión de la muestra son específicos para garantizar la relevancia y calidad de los datos recolectados. Los estudiantes deben estar matriculados en quinto básico durante el año 2024, residir en El Manzano o áreas cercanas, y contar con el consentimiento informado de sus tutores legales. Este último requisito asegura el cumplimiento de principios éticos en la investigación, tal como lo establece la Guía Ética para la Investigación Educativa de BERA (2018).

Por otro lado, los criterios de exclusión están diseñados para minimizar las variables que puedan afectar la validez del estudio. Se excluirá a estudiantes que no residan en áreas de riesgo, que no cuenten con autorización de sus tutores o que no puedan participar en las actividades planificadas por motivos de salud o disponibilidad. Estas restricciones refuerzan

la pertinencia de la muestra y aseguran que los datos recolectados sean consistentes con los objetivos de la investigación.

9.4 Diseño: técnicas y herramientas

El diseño de esta investigación combina técnicas cualitativas adaptadas al contexto educativo del Colegio Andino Antuquién, ubicado en la localidad de El Manzano, comuna de San José de Maipo. Las herramientas seleccionadas buscan explorar las percepciones y conocimientos de los estudiantes sobre los riesgos socionaturales presentes en su entorno, en este caso, deslizamientos de tierra, incendios forestales y aluviones. Según Hernández Sampieri et al. (2014), un diseño cualitativo permite un análisis profundo y contextualizado de los fenómenos sociales, garantizando la relevancia de los hallazgos para el área de estudio.

9.4.1 Técnicas

9.4.1.1 Focus Groups

Los focus groups fueron una de las principales herramientas empleadas en este estudio. Según Tamayo (2014), esta técnica se caracteriza por generar un espacio de discusión grupal en el que los participantes comparten sus experiencias, opiniones y conocimientos, permitiendo identificar patrones y matices que no serían evidentes en métodos individuales. En esta investigación, los focus groups involucraron a 13 estudiantes de quinto básico, quienes participaron en actividades diseñadas para estimular el pensamiento crítico y creativo en relación con la prevención de riesgos.

Durante las sesiones, se implementaron preguntas abiertas y actividades participativas, como la creación de fábulas educativas, que conectaron los conceptos teóricos con la realidad cotidiana de los estudiantes. Según Angrosino (2007), este tipo de interacción grupal fomenta una dinámica colaborativa en la que los participantes no solo comparten sus ideas, sino que también aprenden unos de otros, enriqueciendo así los datos recolectados.

9.4.1.2 Observación Participativa

La observación participativa fue otra técnica clave en este estudio. Según Spradley (1980), esta metodología permite al investigador integrarse en el entorno de los participantes para observar sus comportamientos, interacciones y reacciones en un contexto natural. En el marco de esta investigación, la observación se llevó a cabo durante las sesiones del taller en el Colegio Andino Antuquellén, permitiendo a los investigadores registrar detalles sobre cómo los estudiantes interactúan con el material educativo y con sus compañeros.

En nuestra investigación, esta técnica proporcionó una perspectiva directa sobre las dinámicas grupales y las respuestas de los estudiantes a las actividades propuestas. Por ejemplo, se observaron patrones de participación activa y momentos de reflexión que evidenciaron el impacto del aprendizaje significativo en su comprensión de los riesgos. Además, esta herramienta permitió identificar barreras o desafíos en la implementación del taller, como las diferencias en el nivel de conocimiento previo entre los participantes.

9.4.1.3 Creación de Fábulas como Técnica Didáctica

La actividad de creación de fábulas se implementó como una técnica innovadora para fomentar la creatividad y el pensamiento crítico. Cada grupo de estudiantes desarrolló una narrativa que abordaba uno de los riesgos socionaturales trabajados durante el taller, como incendios, aluviones o deslizamientos. Estas fábulas incluyeron personajes, escenarios y soluciones preventivas, permitiendo a los estudiantes interiorizar los conceptos aprendidos de manera significativa y participativa.

Según Egan (1997), las narrativas son herramientas poderosas en el proceso educativo, ya que conectan conceptos abstractos con emociones y experiencias personales. En este caso, los estudiantes no solo aprendieron sobre los riesgos, sino que también desarrollaron habilidades de comunicación, análisis y resolución de problemas. Esta actividad se alineó con los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), que fomenta el aprendizaje activo y colaborativo al involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas auténticos (EducarChile, 2021).

Además, la creación de fábulas permitió a los estudiantes explorar los riesgos desde una perspectiva humanística y creativa, promoviendo valores como la solidaridad y la responsabilidad comunitaria. Este enfoque se inspira en la pedagogía crítica de Freire (1997), quien subraya la importancia de integrar la reflexión y la acción en el aprendizaje.

9.4.1.4 Otros Recursos y Dinámicas Implementadas

El taller también incluyó actividades complementarias que enriquecieron el aprendizaje de los estudiantes:

- **Análisis grupal y mapas conceptuales:** Estas herramientas se utilizaron para explorar las causas y consecuencias de los riesgos, facilitando la organización y síntesis de la información. Según Hernández Sampieri et al. (2014), estas técnicas son efectivas para promover el aprendizaje colaborativo y el pensamiento crítico.
- **Juegos de rol y simulaciones:** Los estudiantes participaron en actividades prácticas que replicaron situaciones de emergencia, como la creación de planes de evacuación y la identificación de zonas seguras. Estas dinámicas permitieron que los participantes aplicaran los conocimientos adquiridos en un contexto simulado, fortaleciendo su capacidad de respuesta ante desastres (Creswell, 2007).

El enfoque mixto cualitativo-cuantitativo guió el diseño de estas actividades, permitiendo capturar tanto la profundidad de las experiencias individuales como las tendencias generales en el aprendizaje del grupo. Según Flick (2007), la triangulación de métodos enriquece la validez de los hallazgos, especialmente en investigaciones educativas que combinan elementos teóricos y prácticos.

9.4.2 Herramientas

9.4.2.1 Cuadernillo Didáctico como herramienta principal

El cuadernillo didáctico titulado *Descubre el Poder de la Prevención* fue diseñado como una herramienta pedagógica central para integrar elementos de educación geográfica, prevención de riesgos y aprendizaje creativo. Este recurso no solo responde a los objetivos curriculares del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2023), sino que también se

adapta a diversos contextos educativos, incluyendo la educación formal, popular y no formal. Según Ausubel (2002), el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con las experiencias previas de los estudiantes. Este principio se plasmó en la estructura modular del cuadernillo, que permitió conectar los contenidos teóricos sobre riesgos siconaturales con actividades prácticas y contextualizadas.

El cuadernillo abordó riesgos específicos como incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra, proporcionando actividades que fomentaron el análisis crítico y la reflexión en los estudiantes de quinto básico del Colegio Andino Antuquién. Además, su flexibilidad permitió que educadores y facilitadores lo adaptaran a las características geográficas y culturales de la localidad de El Manzano. Según Recalde et al. (2023), el uso de materiales contextualizados incrementa la relevancia del aprendizaje al conectar los contenidos con la realidad del estudiante.

9.4.2.2 Justificación del Cuadernillo Didáctico: Adaptabilidad y Contexto

La versatilidad del cuadernillo se fundamenta en los principios de la educación popular promovidos por Freire (1997), quien argumenta que el conocimiento debe construirse desde las realidades y necesidades concretas de las comunidades. Al permitir su implementación tanto en aulas formales como en espacios comunitarios, este recurso se alinea con el enfoque freiriano de la "pedagogía del oprimido", que busca empoderar a los individuos a través del aprendizaje contextualizado y participativo.

En el ámbito de la educación formal, el cuadernillo es una herramienta alineada con los estándares curriculares y las directrices del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2023), que promueven la inclusión de la prevención de riesgos en el currículo nacional. Su estructura modular facilita la integración de contenidos específicos sobre riesgos siconaturales en asignaturas como Ciencias Sociales, Historia y Geografía, garantizando su pertinencia y relevancia en el marco escolar.

Por otro lado, en el contexto de la educación popular y no formal, el cuadernillo sirve como un recurso clave para talleres y actividades comunitarias. Según la UNESCO (2017), la educación no formal desempeña un papel crucial en la promoción de la resiliencia

comunitaria frente a desastres naturales. Al ser accesible y fácil de implementar, este cuadernillo permite que organizaciones locales, líderes comunitarios y educadores independientes trabajen directamente con poblaciones vulnerables, utilizando un enfoque pedagógico práctico y participativo.

9.4.2.3 Enfoque Transversal del Cuadernillo

El cuadernillo también promueve un enfoque interdisciplinario al integrar elementos de geografía, ciencias naturales y educación cívica. Esta característica es coherente con la perspectiva de Cavalcanti (2005), quien subraya la importancia de la educación geográfica para desarrollar una comprensión holística de las interacciones entre la sociedad y la naturaleza. Al abordar temas como incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra desde múltiples disciplinas, el cuadernillo enriquece la experiencia de aprendizaje y fomenta una visión crítica de los riesgos y su gestión.

Asimismo, la estructura del cuadernillo se basa en principios del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), lo que refuerza su capacidad para adaptarse a diversos contextos educativos. Según Recalde et al. (2023), el ABP fomenta el aprendizaje significativo al conectar los contenidos curriculares con problemas reales, como los riesgos siconaturales abordados en este taller. La posibilidad de diseñar actividades prácticas, como la creación de mapas de riesgo o simulaciones de evacuación, hace que el cuadernillo sea una herramienta efectiva para promover la participación activa y el pensamiento crítico.

9.4.2.4 Importancia de su Adaptabilidad en el Colegio Andino Antuquélén

En el caso específico del Colegio Andino Antuquélén, el cuadernillo permitió abordar los riesgos siconaturales desde una perspectiva local, adaptando sus actividades a las características geográficas y culturales de El Manzano. La flexibilidad del recurso facilitó su implementación en un contexto formal, alineándose con los objetivos curriculares, pero también con las necesidades específicas de los estudiantes, quienes pudieron relacionar los contenidos con su entorno inmediato. Según Ausubel (2002), este tipo de aprendizaje significativo es esencial para lograr una comprensión profunda y duradera de los conceptos.

La capacidad del cuadernillo para adaptarse a diversos contextos también se reflejó en las actividades creativas, como la creación de fábulas, que combinan habilidades de escritura, creatividad y reflexión crítica sobre los riesgos. Esta flexibilidad asegura que el recurso pueda replicarse en otros contextos educativos, ampliando su alcance y contribuyendo a la formación de comunidades más resilientes.

Es importante recalcar que la creación de este cuadernillo o producto no es parte de algún objetivo explícito de nuestra tesis.

9.5 Pasos Metodológicos

El Diagrama de Gantt o también conocido como Carta Gantt presentado aquí organiza de forma clara y cronológica los pasos clave del proyecto de investigación. Con esta herramienta, será más fácil gestionar el tiempo y garantizar que cada etapa, desde la revisión bibliográfica hasta la presentación de los resultados, se desarrolle de manera eficiente y en el orden previsto.

Pasos Metodológicos, Carta Gantt.



Figura N°1: Carta Gantt. Fuente: Elaboración propia

9.6 Unidad de análisis o área de estudio

La delimitación de una unidad de análisis, tanto en términos espaciales como temporales, es un aspecto fundamental en cualquier investigación, ya que permite contextualizar los fenómenos estudiados y conectar los datos recolectados con su entorno inmediato. Según Harvey (1973), el espacio no es solo un contenedor pasivo, sino un elemento activo que influye en las dinámicas sociales, económicas y naturales. Por lo tanto, considerar la espacialidad en los estudios sobre riesgos socionaturales resulta clave para comprender cómo las características del territorio moldean los comportamientos humanos y, a su vez, cómo las acciones humanas inciden en los procesos geográficos.

En este sentido, la delimitación de un área de estudio permite identificar patrones y relaciones que de otro modo podrían pasar desapercibidos. Cavalcanti (2005) destaca que la educación geográfica debe partir del conocimiento del entorno inmediato, ya que solo al relacionar los fenómenos globales con los locales es posible construir aprendizajes significativos y estrategias de intervención contextualizadas. Asimismo, Blaikie et al. (1994) subrayan que el análisis de riesgos requiere un enfoque multiescalar, en el cual se vinculen las dinámicas locales con los procesos globales para comprender la vulnerabilidad y la resiliencia de las comunidades.

La escala temporal, por su parte, ofrece un marco para analizar los fenómenos en relación con su evolución y las condiciones específicas en las que se desarrollan. Como plantean Gómez Mendoza y Fernández (1996), el tiempo y el espacio son dimensiones inseparables que, al ser consideradas conjuntamente, permiten abordar los fenómenos desde una perspectiva integral. En el caso de los riesgos socionaturales, seleccionar momentos específicos para la recolección de datos, como el período posterior a la temporada de lluvias, puede proporcionar información valiosa sobre las dinámicas territoriales y las respuestas de la comunidad.

Este capítulo se centra en definir y contextualizar el área de estudio de esta investigación: El Colegio Andino Antuquién, ubicado en El Manzano, comuna de San José de Maipo.

9.6.1 Escala Espacial

La escala espacial de esta investigación se centra en el Colegio Andino Antuquélén, ubicado en El Manzano, una localidad de la comuna de San José de Maipo, en la Región Metropolitana de Chile. San José de Maipo, fundada oficialmente el 16 de julio de 1792 por orden de Ambrosio O'Higgins, ha sido históricamente un centro clave en la minería de oro y plata. Sin embargo, con el paso del tiempo, actividades como la agricultura y el turismo han ganado protagonismo en su economía (Moraga, 1998).

Geográficamente, San José de Maipo se encuentra en el sector precordillerano del Cajón del Maipo, caracterizado por su biodiversidad, montañas y recursos hídricos como el Río Maipo y sus afluentes. A pesar de su riqueza natural, esta comuna enfrenta desafíos significativos derivados de su ubicación, como aluviones, deslizamientos de tierra e incendios forestales, lo que la convierte en una zona particularmente vulnerable a los riesgos siconaturales (SERNAEOMIN, 2018).

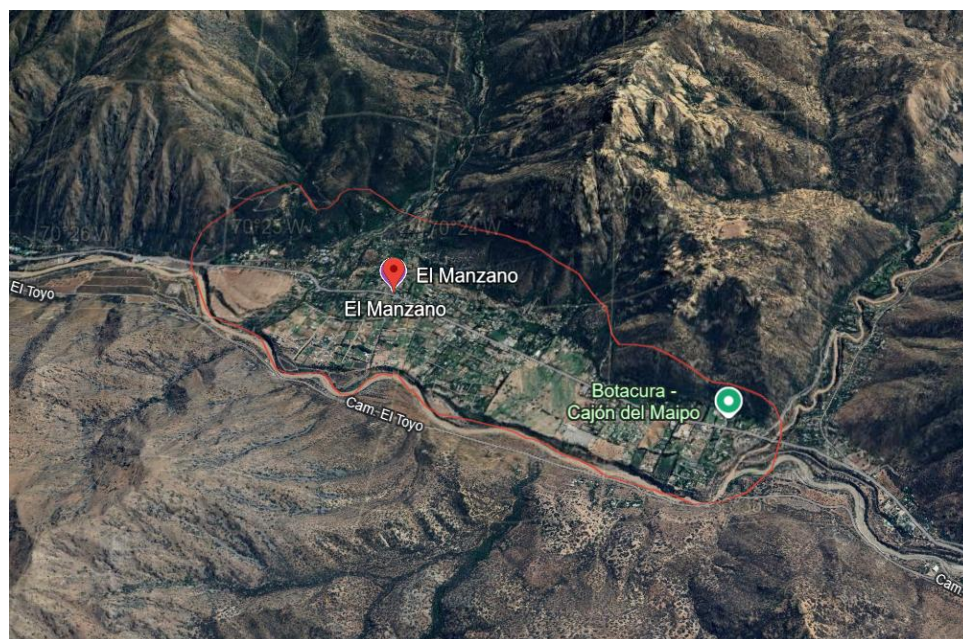


Figura n°1: Vista del Pueblo El Manzano desde Google Earth. Vista aérea del Pueblo El Manzano, ubicado en el Cajón del Maipo, Chile. Fuente: Google Earth (n.d.). Recuperado de <https://earth.google.com/web/search/Pueblo+el+manzano>.

Como podemos apreciar en la Figura N°1, El Manzano se encuentra en la ribera del Río Maipo, rodeado por un entorno montañoso que lo hace particularmente vulnerable a

fenómenos como aluviones, deslizamientos de tierra e incendios forestales. Históricamente, esta localidad ha desempeñado un papel estratégico como punto de conexión para las comunidades rurales del Cajón del Maipo, debido a su proximidad a la carretera G-25, que comunica las áreas rurales con Santiago.

El desarrollo económico de El Manzano ha estado ligado principalmente a la agricultura y la minería de pequeña escala. Sin embargo, el turismo ha crecido en las últimas décadas, impulsando la economía local, pero también aumentando la presión sobre los recursos naturales y la exposición de la comunidad a riesgos socionaturales (ONEMI, 2021). Esto resalta la necesidad de implementar estrategias educativas y preventivas que integren la gestión de riesgos en el currículo escolar.

9.6.1.1 Centro Educacional: Colegio Andino Antuquelen

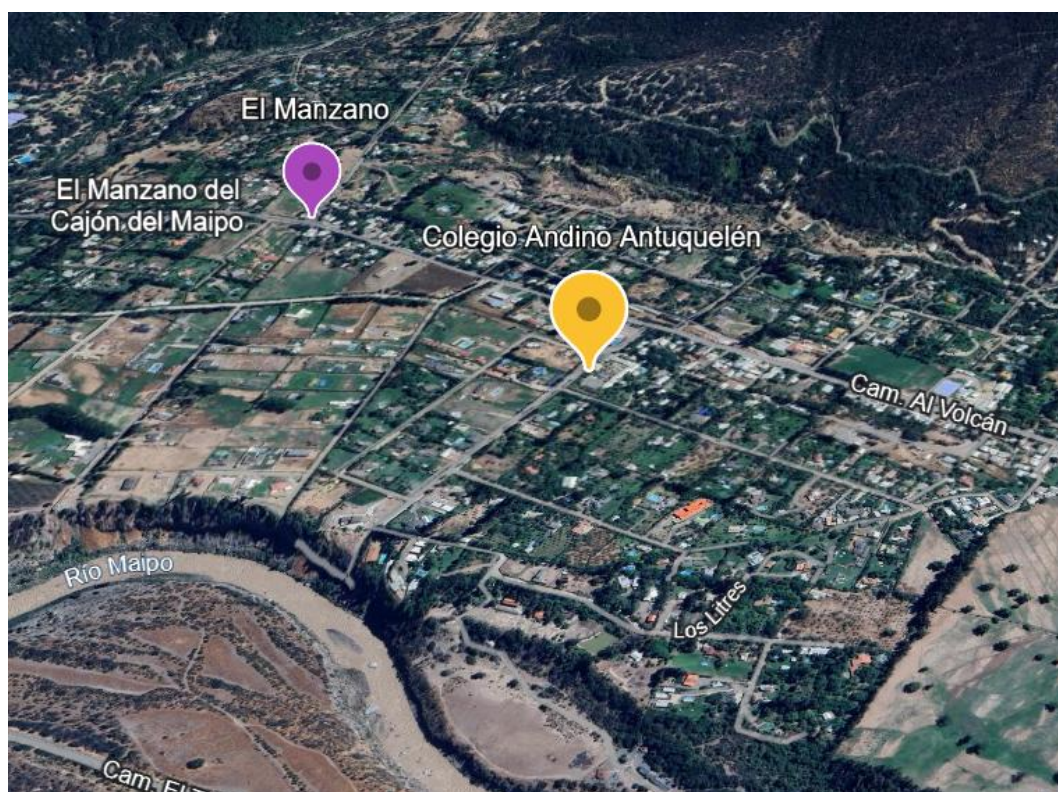


Figura N°2. Vista aérea del Pueblo El Manzano. Vista satelital del Pueblo El Manzano, Cajón del Maipo, Chile. La imagen muestra su geografía característica, destacando su ubicación en una zona montañosa.

Fuente: Google Earth (n.d.). Recuperado de <https://earth.google.com/web/@-33.58098742,-70.38513789>.

Cómo es posible apreciar en la Figura N°2, El Colegio Andino Antuquelén se encuentra en un entorno precordillerano caracterizado por su geografía montañosa y la presencia del Río Maipo, lo que lo hace particularmente vulnerable a riesgos siconaturales como deslizamientos de tierra, incendios forestales y aluviones. Esta ubicación geográfica brinda un contexto único para integrar en su currículo contenidos relacionados con la prevención de riesgos, la conciencia ambiental y la gestión del territorio (MINEDUC, 2023).

El enfoque educativo del colegio, basado en la creatividad y la inclusión, se traduce en actividades que conectan el aprendizaje teórico con la realidad territorial. Esto es especialmente relevante en un área como El Manzano, donde las dinámicas del paisaje y los riesgos naturales son parte integral de la vida cotidiana. El enfoque educativo del Colegio Andino Antuquelén busca no solo transmitir conocimientos teóricos, sino también fomentar una conexión entre el aprendizaje y la realidad territorial. Este enfoque, alineado con el desarrollo de competencias críticas y resilientes, es crucial en un área como El Manzano, donde los riesgos naturales son parte de la vida cotidiana. (Inicio Web Colegio Andino Antuquelén, n.d.; Semana de la Educación Artística, n.d.).

Su proyecto educativo se basa en cuatro ejes fundamentales: la validación de la persona, la inclusión, la expresión creativa mediada por el arte y un enfoque antipatriarcal. Estos pilares reflejan el compromiso del colegio con el desarrollo integral de sus estudiantes en un entorno respetuoso y diverso (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2023).

9.6.1.1.1 Misión y Visión

La misión del colegio se centra en proporcionar una educación de calidad que respete la individualidad y promueva valores inclusivos, mientras que su visión se orienta hacia la formación de estudiantes críticos, responsables y comprometidos con la equidad social y de género. Este enfoque se traduce en prácticas pedagógicas que buscan garantizar la participación de todos los estudiantes, valorando la diversidad y la autorregulación personal (MINEDUC, 2023).

En el contexto geográfico de El Manzano, donde los riesgos siconaturales como deslizamientos de tierra, incendios forestales y aluviones son recurrentes, el colegio ha

incorporado en su currículo actividades orientadas a la prevención y mitigación de riesgos. Este enfoque conecta los contenidos educativos con la realidad territorial, fomentando en los estudiantes una conciencia crítica sobre el espacio que habitan y su relación con el medio ambiente (Inicio Web Colegio Andino Antuquélén, n.d.; MINEDUC, 2023).

El Colegio Andino Antuquélén cuenta con un promedio de 310 estudiantes, con educación básica y media, teniendo solo un curso por nivel. Al delimitar el estudio al Colegio Andino Antuquélén y sus alrededores, se busca comprender cómo los estudiantes perciben y enfrentan los riesgos presentes en su entorno inmediato, lo que nos guiará para finalmente identificar patrones en sus conocimientos y actitudes, lo que será crucial para evaluar el impacto de las actividades educativas implementadas y su contribución a la resiliencia comunitaria.

9.6.2 Escala Temporal

La escala temporal de esta investigación abarca el mes de octubre de 2024, período en el cual se llevará a cabo la recolección de datos y la implementación de actividades educativas en la localidad de El Manzano, comuna de San José de Maipo. Este momento ha sido seleccionado estratégicamente debido a las condiciones climáticas de primavera, que facilitan la realización de actividades tanto dentro como fuera del aula. Además, la elección de octubre coincide con el calendario escolar, lo que asegura una mayor participación de los estudiantes de quinto básico del Colegio Andino Antuquélén, quienes son el foco principal del estudio.

El enfoque temporal busca evaluar el conocimiento y la percepción de los estudiantes sobre los riesgos socionaturales específicos de su entorno, como deslizamientos de tierra, incendios forestales y aluviones. Este periodo también es significativo porque ocurre posterior a la temporada de lluvias en la región central de Chile, momento en que suelen disminuir las atenciones inmediatas a los riesgos. Este factor refuerza la necesidad de educar a la comunidad escolar sobre medidas de prevención y respuesta ante estos eventos.

Para finalizar, la relación entre el espacio y la educación no solo permite abordar los desafíos territoriales, sino que también fomenta una conciencia crítica sobre el entorno. En

el caso de El Manzano, su ubicación en un entorno precordillerano vulnerable a deslizamientos de tierra, incendios forestales y aluviones plantea retos que hacen necesaria una integración entre el conocimiento territorial y la gestión de riesgos. Este capítulo servirá, por tanto, como punto de partida para analizar cómo el entorno y las estrategias educativas se articulan para fortalecer la resiliencia de los estudiantes y su comunidad.

9.7 Categoría de Análisis

Las categorías de análisis son un elemento central en la investigación cualitativa, ya que permiten organizar y dar sentido a la información recolectada, facilitando su interpretación y conexión con los objetivos específicos del estudio. Según Flick (2007), las categorías actúan como estructuras analíticas que guían la interpretación de los datos en investigaciones cualitativas, permitiendo comprender fenómenos complejos desde diferentes perspectivas. En este caso, se diseñaron categorías específicas que responden a los objetivos de la investigación y al contexto del Colegio Andino Antuquelén, ubicado en El Manzano.

Categoría	Subcategoría	Sub-subcategoría
Educación geográfica	Promoción de la conciencia ambiental	No aplica
	Contextualización de riesgos	
Riesgos socionaturales	Identificación de riesgos específicos	Incendios forestales
		Aluviones
		Deslizamientos de tierra
	Zonas de riesgo y vulnerabilidad en El Manzano	Identificación y mapeo de zonas de riesgo

		Factores humanos que incrementan la vulnerabilidad
Material didáctico	Uso de herramientas contextualizadas	No aplica
	Uso de fábulas como recurso educativo adaptado	
	Aprendizaje significativo	
Prevención de desastres	Participación activa de los estudiantes	No aplica
	Desarrollo de resiliencia comunitaria	

Tabla N°1: Categorías de Análisis. Fuente: Elaboración propia

9.7.1 Educación geográfica

9.7.1.1 Contextualización de los riesgos

La contextualización de los riesgos consiste en integrar los fenómenos específicos de una región en la enseñanza de la geografía, con el objetivo de que los estudiantes puedan identificar y comprender los peligros presentes en su entorno. Según Cavalcanti (2005), este enfoque no solo facilita un aprendizaje más significativo, sino que también prepara a los estudiantes para analizar las interacciones entre factores naturales y humanos que generan o intensifican los riesgos. En el caso de la localidad de El Manzano, eventos como deslizamientos de tierra, incendios forestales y aluviones no deben considerarse incidentes aislados, sino como el resultado de una compleja interacción entre elementos geográficos, climáticos y sociales.

Por ejemplo, los deslizamientos de tierra son frecuentes debido a las pendientes pronunciadas y suelos de baja cohesión en la región, como indica SERNAGEOMIN (2018). De manera similar, los incendios forestales son exacerbados por veranos secos y la acumulación de material combustible, agravados por prácticas humanas como la quema de desechos (Castillo Soto et al., 2021). Los aluviones, por su parte, están ligados a lluvias torrenciales y el deshielo, afectando principalmente las áreas cercanas al cauce del Río Maipo (ONEMI, 2021).

9.7.1.2 Promoción de la conciencia territorial

La promoción de la conciencia territorial implica desarrollar competencias críticas que permitan a los estudiantes comprender las relaciones entre la sociedad y el espacio geográfico. Este enfoque, como señala Santisteban Fernández (2019), fomenta una interacción activa y reflexiva con el entorno, lo que no solo fortalece la responsabilidad ambiental, sino que también promueve la participación comunitaria en la gestión de riesgos. En el contexto educativo, este enfoque adquiere especial relevancia en áreas vulnerables como El Manzano, donde los estudiantes enfrentan riesgos reales que afectan tanto su vida cotidiana como la sostenibilidad del territorio.

En El Manzano, la educación geográfica se convierte en una herramienta esencial para empoderar a los estudiantes como agentes de cambio. Al adquirir conciencia territorial, los estudiantes no solo comprenden los desafíos que enfrentan debido a los fenómenos naturales, sino que también están mejor preparados para participar en la planificación y ejecución de estrategias preventivas. Según Cavalcanti (2005), la enseñanza de la geografía debe abordar las complejidades del espacio, integrando factores naturales y humanos para ofrecer una visión crítica del territorio.

9.7.1.3 Aprendizaje significativo

El aprendizaje significativo, como lo describe Ausubel (2002), es un enfoque pedagógico que vincula los nuevos conocimientos con las experiencias previas de los estudiantes. En El Manzano, esta metodología es fundamental para enseñar sobre riesgos siconaturales, ya que permite a los estudiantes relacionar los conceptos educativos con las

dinámicas de su entorno. Esto no solo mejora la retención de conocimientos, sino que también fomenta una comprensión práctica y aplicable.

9.7.2 Riesgos socionaturales

9.7.2.1 Identificación de fenómenos específicos

La identificación de los riesgos socionaturales es fundamental para comprender cómo los fenómenos naturales interactúan con las actividades humanas y generan desastres. Blaikie et al. (1996) argumentan que los desastres no son meros eventos naturales, sino el resultado de una combinación de amenazas naturales y vulnerabilidades sociales, económicas y políticas. En El Manzano, este enfoque es crucial para analizar cómo actividades como la deforestación y la urbanización no planificada exacerban los riesgos de incendios, aluviones y deslizamientos de tierra.

Los incendios forestales, recurrentes durante los veranos secos, representan un riesgo significativo en la región. Castillo Soto et al. (2021) destacan que la acumulación de material combustible, combinada con prácticas humanas como la quema de basura, agrava la propagación de incendios en zonas de interfaz urbano-forestal. De manera similar, los aluviones en El Manzano, provocados por lluvias torrenciales y deshielo estacional, afectan infraestructuras y poblaciones, como lo demuestra ONEMI (2021) en sus informes recientes. Por otro lado, las pendientes pronunciadas y los suelos de baja cohesión incrementan la susceptibilidad a deslizamientos de tierra, especialmente en áreas deforestadas o con construcciones en laderas inestables (SERNAGEOMIN, 2018).

9.7.2.1.1 Incendios forestales

- Los incendios son un fenómeno recurrente durante los veranos secos y calurosos de la región, agravados por la acumulación de material combustible y la intervención humana, como la quema de basura o la expansión urbana en zonas de interfaz urbano-forestal. Castillo Soto et al. (2021) señalan que estas condiciones hacen que áreas como El Manzano sean especialmente vulnerables a incendios forestales de rápida propagación.

9.7.2.1.2 Aluviones

- Los aluviones en El Manzano están estrechamente ligados a eventos de lluvias torrenciales y al deshielo estacional, que incrementan los flujos de agua y sedimentos en la cuenca del Río Maipo. Eventos recientes, como los aluviones de 2021, han demostrado cómo estas dinámicas afectan la infraestructura local y generan riesgos significativos para la población (ONEMI, 2021).

9.7.2.1.3 Deslizamientos de tierra

- Las pendientes pronunciadas y los suelos de baja cohesión en El Manzano aumentan la susceptibilidad a deslizamientos durante lluvias intensas o sismos. Según SERNAGEOMIN (2018), estas condiciones naturales se agravan con actividades humanas como la deforestación y la construcción en laderas, incrementando la exposición de la comunidad a estos eventos.

9.7.3 Zonas de riesgo y vulnerabilidad en El Manzano

Las zonas de riesgo en El Manzano están determinadas por la interacción entre fenómenos naturales y factores humanos. Según Arenas et al. (2010), estas áreas son el resultado de una combinación de amenazas naturales y condiciones de vulnerabilidad social, económica y territorial. En el contexto de esta localidad, las laderas pronunciadas, los terrenos sujetos a erosión y las áreas cercanas al cauce del Río Maipo representan los principales puntos críticos.

Narváez et al. (2021) enfatizan la importancia del mapeo de estas zonas para la gestión de desastres, lo que en El Manzano incluye identificar laderas susceptibles a deslizamientos y áreas donde los aluviones han tenido un impacto recurrente. Además, Blaikie et al. (1996) subrayan que las decisiones humanas, como la deforestación y la falta de planificación territorial, incrementan significativamente la vulnerabilidad de estas zonas. En este sentido, la educación puede desempeñar un papel crucial al equipar a los estudiantes con herramientas para identificar riesgos y desarrollar estrategias de mitigación (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2010).

Dentro de esta subcategoría existen categorías para estructurar el análisis:

9.7.3.1 Identificación y mapeo de zonas de riesgo

Narváez et al. (2021) destacan que identificar y mapear áreas vulnerables es fundamental para la gestión de desastres. En El Manzano, estas zonas incluyen:

- Laderas susceptibles a deslizamientos de tierra debido a la deforestación y la construcción sin planificación (SERNAGEOMIN, 2018).
- Áreas cercanas a quebradas y al cauce del Río Maipo, donde el arrastre de sedimentos durante tormentas intensas ha generado aluviones históricos (ONEMI, 2021).

9.7.3.2 Factores humanos que incrementan la vulnerabilidad

Blaikie et al. (1996) argumentan que los desastres no son solo consecuencia de fenómenos naturales, sino también de decisiones humanas que aumentan la exposición.

- Deforestación para actividades agrícolas y urbanización.
- Falta de infraestructura adecuada para manejar lluvias torrenciales y flujos de sedimentos.

9.7.3.3 Estrategias educativas para reducir riesgos

La educación geográfica puede desempeñar un papel clave en la prevención, al enseñar a los estudiantes a identificar zonas de riesgo y desarrollar medidas de mitigación. Según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), la incorporación de mapas de riesgos y estudios de caso locales en el currículo escolar es esencial para preparar a las comunidades frente a desastres.

9.7.4 Material didáctico

9.7.4.1 Uso de herramientas contextualizadas

El uso de material educativo adaptado al contexto local es esencial para conectar los contenidos curriculares con la realidad de los estudiantes. Según Díaz Barriga y Hernández

Rojas (2010), estos materiales facilitan el aprendizaje significativo al integrar los conocimientos previos de los estudiantes con los desafíos específicos de su entorno. En El Manzano, herramientas como fábulas con animales nativos, mapas interactivos y simulaciones digitales han demostrado ser efectivas para enseñar conceptos complejos relacionados con los riesgos sicionaturales.

La incorporación de fábulas como recurso didáctico, por ejemplo, no solo facilita la internalización de valores como la responsabilidad ambiental, sino que también ayuda a los estudiantes a visualizar el impacto de los riesgos en la biodiversidad local. Freire (1997) enfatiza que los recursos educativos deben ser accesibles y culturalmente relevantes, permitiendo que los estudiantes se identifiquen con el contenido y participen activamente en su aprendizaje.

9.7.4.2 Uso de fábulas como recurso educativo adaptado

El uso de fábulas en la educación ha sido reconocido por diversos autores como una estrategia pedagógica eficaz para transmitir conceptos complejos de manera accesible y significativa. Este recurso, enraizado en narrativas breves y simbólicas, permite que los estudiantes conecten emocionalmente con los contenidos, facilitando su comprensión y aplicación práctica. Según Bruner (1996), las historias y narrativas son fundamentales en el aprendizaje, ya que ofrecen un marco estructurado donde los estudiantes pueden integrar nuevos conocimientos en su experiencia previa.

9.7.5 Prevención de desastres

9.7.5.1 Participación activa en estrategias de mitigación

Freire (1997) sostiene que la educación debe empoderar a las comunidades para abordar los problemas que enfrentan. En El Manzano, esto se refleja en actividades educativas que involucran a los estudiantes en simulaciones de evacuación y proyectos de reforestación, iniciativas que buscan reducir la vulnerabilidad comunitaria frente a desastres naturales. Estas actividades promueven la participación activa de los estudiantes en la prevención de riesgos y refuerzan su sentido de responsabilidad territorial.

9.7.5.2 Desarrollo de resiliencia comunitaria

La resiliencia comunitaria, definida por UNESCO (2017) como la capacidad de adaptarse, resistir y recuperarse de los desastres, es un objetivo clave en esta investigación. A través de la educación, los estudiantes y sus familias pueden adquirir las competencias necesarias para enfrentar los riesgos socionaturales de manera efectiva. Esto incluye no solo la preparación ante emergencias, sino también la planificación territorial y la cohesión social, elementos esenciales para fortalecer la resiliencia de la comunidad.

10. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presenta un análisis exhaustivo y pormenorizado de los hallazgos derivados del taller "*Descubre el Poder de la Prevención*". Este capítulo tiene como propósito detallar los avances y aprendizajes obtenidos, así como identificar las áreas de mejora en el conocimiento de los estudiantes sobre los riesgos socionaturales. La estructura del análisis se organiza en función de los objetivos específicos de la investigación, considerando los riesgos socionaturales prevalentes en la localidad de El Manzano, los niveles de conocimiento inicial y final de los estudiantes, y los cambios observados tras la implementación del material didáctico. Este análisis se sustenta en una combinación de enfoques cualitativos y cuantitativos, empleando marcos teóricos y metodológicos pertinentes.

La metodología aplicada es de enfoque mixto, lo que permitió una mayor profundidad en la comprensión de los fenómenos estudiados. Mediante un análisis inductivo se identificaron patrones emergentes, mientras que la triangulación de datos cualitativos y cuantitativos facilitó el contraste de perspectivas para enriquecer la interpretación de los resultados. Se incorporaron herramientas como encuestas diagnósticas, debates grupales y estadísticas descriptivas para proporcionar un panorama integral de las percepciones y conocimientos de los participantes (Tamayo, 2017; Hernández Sampieri et al., 2014).

Para comprender este capítulo de manera íntegra y satisfactoria, recomendamos leer el cuadernillo didáctico titulado "*Descubre el Poder de la Prevención: Crea Cuentos que Salvan Vidas*"⁹ de elaboración propia.

A continuación, se presenta el análisis detallado de los resultados obtenidos.

⁹ [Cuadernillo Didáctico Taller.pdf](#)



10.1 CAPÍTULO 1: “Principales Riesgos Socionaturales Presentes en El Manzano”.

10.1.1 Introducción

La identificación de los riesgos socionaturales en la localidad de El Manzano fue un proceso sistemático y fundamentado en metodologías diversas, incluyendo la observación en terreno, la revisión de fuentes académicas y datos oficiales, así como consultas con expertos y miembros de la comunidad local. Este capítulo se centra en explicar cómo se seleccionaron los tres riesgos principales: incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra. Además, se detalla la transposición didáctica que permitió contextualizar estos fenómenos para estudiantes de 5° básico del Colegio Andino Antuquélén, asegurando su comprensión y relevancia pedagógica.

10.1.2 Contextualización de los Riesgos en El Manzano

El Manzano, una localidad ubicada en la precordillera andina de la Región Metropolitana, enfrenta una alta vulnerabilidad a desastres socionaturales debido a sus características geográficas, climáticas y sociales. Estas incluyen pendientes pronunciadas, suelos frágiles y la influencia del Río Maipo, lo que genera condiciones propicias para aluviones y deslizamientos. Además, los veranos calurosos y secos intensifican el riesgo de incendios forestales debido a la acumulación de material combustible.

Según SERNAGEOMIN (2018), más del 70% de las áreas montañosas en la Región Metropolitana presentan alta vulnerabilidad debido a estas características, exacerbadas por actividades humanas como la deforestación, la urbanización no planificada y la quema de basura. Este contexto subraya la importancia de identificar y priorizar los riesgos más significativos para la comunidad, lo que permite diseñar estrategias educativas y preventivas enfocadas en los estudiantes de 5° básico.

Comparaciones con localidades vecinas como San Alfonso y Las Vertientes reforzaron la elección de los riesgos prioritarios en El Manzano. Mientras que, en San Alfonso, se observa un crecimiento urbano descontrolado en laderas vulnerables, incrementando el riesgo de deslizamientos, Las Vertientes enfrenta mayores incidencias de incendios forestales debido a la acumulación de material combustible en áreas densamente

urbanizadas. Estas diferencias ilustran cómo factores urbanos y sociales influyen en la magnitud y frecuencia de los desastres.

10.1.2.1 San Alfonso

San Alfonso, al igual que El Manzano, enfrenta riesgos significativos relacionados con aluviones y deslizamientos. Sin embargo, su mayor densidad de población y mayor número de construcciones en laderas incrementa la exposición de los riesgos ya nombrados. La falta de políticas integrales y una infraestructura deficiente, como muros de contención en laderas y sistemas de drenaje, agravan el problema. Según la SUBDERE (2011), San Alfonso ha enfrentado un crecimiento urbano no regulado, con un aumento del 40% en construcciones en laderas y áreas de alto riesgo entre 2010 y 2020. Este patrón ha incrementado significativamente la exposición de la población a deslizamientos y aluviones.

Este contexto refleja un vacío en la gestión de riesgos y sugiere la necesidad de un enfoque estructurado para prevenir desastres. Por ejemplo, Arenas, Lagos e Hidalgo (2010) argumentan que la planificación territorial debe integrar mapas de riesgo y políticas que limiten el desarrollo en áreas de alta exposición. En San Alfonso, la ausencia de estas medidas ha incrementado los daños materiales y humanos durante eventos de lluvias torrenciales.

A pesar de estos desafíos, San Alfonso cuenta con una comunidad organizada que ha promovido estrategias preventivas a nivel local, como la construcción de muros de contención y campañas de limpieza en cauces. En 2019, un proyecto financiado por fondos municipales permitió la instalación de sistemas de alerta temprana en sectores cercanos al Río Maipo, lo que redujo en un 15% los tiempos de evacuación durante emergencias relacionadas con lluvias intensas (ONEMI, 2021).

En cuanto a los incendios forestales, San Alfonso enfrenta un desafío mayor que Las Vertientes debido a su mayor proximidad a áreas de bosque nativo sin intervenciones significativas de manejo forestal. Según datos de CONAF (2021), entre 2018 y 2023, San Alfonso reportó un promedio de 12 incendios anuales, en comparación con los 7 reportados en Las Vertientes. Este incremento está relacionado con prácticas humanas como la quema de basura y la falta de campañas de prevención efectivas.

En contraste, El Manzano tiene un menor nivel de urbanización y densidad poblacional. Esto no solo reduce la exposición a riesgos, sino que también facilita la implementación de estrategias preventivas y educativas. Según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), el enfoque educativo en comunidades pequeñas permite adaptar los contenidos a las necesidades locales, fomentando la participación activa de los estudiantes en la gestión de riesgos.

El Manzano nos permite focalizar los esfuerzos pedagógicos en la prevención de desastres, como plantea Valladares (2022), quien enfatiza la importancia de la contextualización en la educación ambiental. Esta perspectiva está directamente alineada con el objetivo de identificar los riesgos principales y transformarlos en oportunidades de aprendizaje significativo.

10.1.2.2 Las Vertientes

Las Vertientes, una localidad dentro del Cajón del Maipo, ha liderado la implementación de estrategias preventivas frente a riesgos socionaturales en la región. Desde la formalización del Plan de Desarrollo Territorial de Áreas de Riesgo (SUBDERE, 2011), se han priorizado iniciativas como la reforestación y el mantenimiento de cauces fluviales. Según los registros municipales (2018), el 60% de las quebradas cuentan con sistemas de mantenimiento regular, reduciendo significativamente la acumulación de sedimentos y el riesgo de aluviones. Estas intervenciones han sido respaldadas por campañas de concientización lideradas por CONAF desde 2015, que han logrado disminuir los focos de incendios en un 30% en la última década (CONAF, 2021).

No obstante, el crecimiento poblacional de un 25% entre 2010 y 2020 (INE, 2020) ha intensificado la presión sobre el territorio, especialmente en zonas de interfaz urbano-forestal, donde la acumulación de material combustible cerca de viviendas incrementa el riesgo de incendios durante los meses de verano. Este desafío pone de relieve la necesidad de integrar estrategias preventivas con un enfoque de desarrollo urbano sostenible, como lo enfatizan autores como Blaikie et al. (1996), quienes argumentan que los riesgos socionaturales se ven amplificados por el crecimiento no planificado.

A diferencia de Las Vertientes, El Manzano presenta una menor densidad poblacional, lo que ofrece una ventaja significativa para la implementación de estrategias preventivas más dirigidas y adaptadas a las características específicas del territorio. Mientras que Las Vertientes ha logrado consolidar programas de reforestación y limpieza de cauces tras eventos críticos, El Manzano enfrenta limitaciones en infraestructura preventiva y planificación territorial. Sin embargo, su contexto menos urbanizado y su foco en la educación comunitaria brindan una oportunidad única para fomentar la resiliencia desde una edad temprana.

Según Arenas, Lagos y Hidalgo (2010), la educación contextualizada puede ser una herramienta clave para adaptar estrategias preventivas en comunidades rurales como El Manzano. En este sentido, el enfoque educativo permite no solo abordar los riesgos actuales, sino también construir una base de conocimiento que fomente prácticas sostenibles a largo plazo. Esto es consistente con Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), quienes destacan que la contextualización de los contenidos educativos es esencial para que los estudiantes comprendan los riesgos y actúen sobre ellos.

Las experiencias de Las Vertientes ofrecen valiosas lecciones para el diseño de intervenciones en El Manzano. Por ejemplo, la reforestación con especies nativas no solo ha reducido la acumulación de material combustible, sino que también ha estabilizado el suelo en áreas propensas a deslizamientos (Fundación Plantae, 2021). Este tipo de acción podría adaptarse a El Manzano a través de talleres escolares que promuevan la participación activa de estudiantes y familias en actividades de reforestación.

Asimismo, las campañas de limpieza de cauces realizadas en Las Vertientes pueden servir como modelo para prevenir la acumulación de sedimentos y mitigar el riesgo de aluviones en El Manzano. Estas acciones, integradas con talleres educativos y campañas comunitarias, permitirían combinar la educación geográfica con prácticas concretas, promoviendo una comprensión más integral de los riesgos.

Según los autores y nuestras investigaciones, Las Vertientes ha avanzado significativamente en la gestión de riesgos, sus desafíos persistentes, como la expansión urbana en zonas vulnerables, subrayan la importancia de la planificación territorial a largo

plazo. En contraste, creemos firmemente que El Manzano tiene la oportunidad de implementar un modelo más preventivo y orientado a la educación, que sirva como ejemplo de buenas prácticas para otras localidades del Cajón del Maipo.

10.1.3 Factores Geográficos y Sociales como Influencias en la Selección de Riesgos

A diferencia de localidades vecinas como San Alfonso y Las Vertientes, El Manzano presenta características que lo convierten en un espacio ideal para la identificación y abordaje de riesgos siconaturales mediante intervenciones educativas dirigidas. Su menor densidad poblacional y desarrollo urbano más limitado permiten que las estrategias preventivas se adapten mejor al contexto local. Según SUBDERE (2011), las áreas con menor presión demográfica tienden a ser más manejables para implementar intervenciones focalizadas, especialmente cuando se trata de estrategias educativas y preventivas.

Aunque El Manzano carece de infraestructura preventiva avanzada, como programas de reforestación o limpieza de cauces consolidados, esta limitación se convierte en una oportunidad para establecer un modelo educativo que no solo aborde los riesgos actuales, sino que también fomente la resiliencia comunitaria a largo plazo. Este enfoque es respaldado por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), quienes enfatizan que la contextualización de los contenidos educativos es fundamental para que los estudiantes comprendan los riesgos en sus entornos inmediatos y desarrollen respuestas proactivas.

La recurrencia de eventos de riesgo en El Manzano refuerza su pertinencia como área de intervención. Según la Dirección General de Aguas (DGA, 2023), entre 2015 y 2023 se registraron cinco eventos aluvionales significativos en el Cajón del Maipo, de los cuales dos ocurrieron en El Manzano. Estos eventos afectaron directamente la infraestructura local, como caminos y viviendas en zonas de riesgo, evidenciando la necesidad de medidas preventivas y educativas específicas.

En cuanto a los incendios forestales, datos de CONAF (2023) indican que, en 2022, El Manzano reportó tres focos activos que afectaron aproximadamente 15 hectáreas de vegetación nativa y áreas cercanas a la interfaz urbano-forestal. La acumulación de material

combustible y las prácticas humanas como la quema de basura representan un riesgo constante durante los meses de verano, tal como lo describe Castillo Soto et al. (2021).

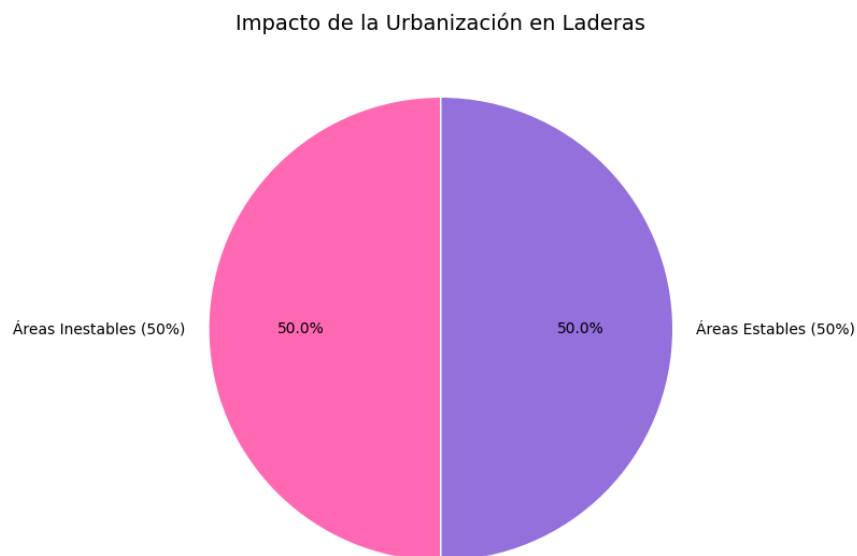


Gráfico N°1: Impacto de la Urbanización en Laderas. Fuente: Elaboración propia.

Según SERNAGEOMIN (2023), y como podemos apreciar en el Gráfico N°1, el 50% de las laderas estudiadas en El Manzano presenta signos de inestabilidad, exacerbados por la deforestación y las prácticas agrícolas. Tal como muestra el Gráfico N°1, donde destaca el impacto de la urbanización no planificada en áreas de laderas inestables. La falta de medidas de contención y la ocupación de zonas de riesgo incrementan significativamente la vulnerabilidad de la comunidad frente a deslizamientos y aluviones.

Por otro lado, los deslizamientos de tierra han emergido como un problema recurrente en los últimos tres años. Un evento significativo ocurrió en agosto de 2023, cuando un deslizamiento destruyó dos viviendas y bloqueó parcialmente un camino rural. Este incidente subraya la urgencia de implementar medidas de prevención y educación que mitiguen estos riesgos.

10.1.4 Metodología de Identificación de Riesgos

La identificación de los principales riesgos siconaturales en El Manzano fue un proceso fundamentado en el uso de diversas metodologías cualitativas y cuantitativas, cada una seleccionada para abordar diferentes dimensiones del entorno geográfico y social. Estas herramientas no solo permitieron reconocer los fenómenos más relevantes, sino también garantizar que la elección de los riesgos estuviera alineada con los objetivos específicos de la investigación, especialmente en su pertinencia pedagógica para estudiantes de 5° básico.

Uno de los enfoques principales fue la observación estructurada en terreno, que permitió identificar visualmente condiciones críticas que influyen directamente en la recurrencia de fenómenos como los incendios forestales, los aluviones y los deslizamientos de tierra. Por ejemplo, las pendientes pronunciadas observadas en áreas deforestadas evidenciaron un alto nivel de susceptibilidad a deslizamientos, mientras que los cauces obstruidos del Río Maipo destacaron como factores de riesgo clave para aluviones durante lluvias intensas. Asimismo, en las zonas de interfaz urbano-forestal se registró una notable acumulación de material combustible, lo que incrementa significativamente la probabilidad de incendios. Según Creswell (2007), la observación en contexto es fundamental para captar las dinámicas locales y relacionarlas con las características físicas y humanas que amplifican los riesgos.

Además de las observaciones en terreno, la revisión de fuentes secundarias ofreció una base científica sólida para sustentar la selección de riesgos. Informes técnicos y estudios académicos proporcionaron datos clave para comprender las dinámicas geográficas y climáticas de la región. Por ejemplo, SERNAGEOMIN (2018) destacó la alta susceptibilidad de El Manzano a deslizamientos debido a la fragilidad de sus suelos, mientras que ONEMI (2021) reportó que el 65% de los eventos asociados a lluvias intensas en la Región Metropolitana corresponden a aluviones. Un análisis de la Dirección General de Aguas (DGA, 2023) indica que el 70% de los cauces en la región presenta obstrucciones por sedimentos acumulados, exacerbando la magnitud de los aluviones. Estas estadísticas subrayan la necesidad de medidas preventivas, como el mantenimiento de cauces y la regulación de construcciones en áreas inundables. La recurrencia de estos fenómenos y su

impacto directo en la comunidad justifican su inclusión como uno de los tres riesgos principales.

El informe de SERNAGEOMIN (2018) confirma que un 70% de las áreas montañosas en la Región Metropolitana, incluyendo El Manzano, presenta alta susceptibilidad a deslizamientos. Esta vulnerabilidad está directamente vinculada a las pendientes pronunciadas, la baja cohesión de los suelos y la intervención humana, como la deforestación para actividades agrícolas y urbanización. Según Arenas, Lagos e Hidalgo (2010), la ocupación de terrenos inestables sin medidas de contención agrava significativamente el riesgo, un patrón evidente en las construcciones observadas en El Manzano.

Los incendios forestales en el Cajón del Maipo han experimentado un incremento significativo en los últimos años, con un aumento del 35% en su frecuencia entre 2018 y 2023, según datos del Ministerio de Medio Ambiente (2023). Este fenómeno se intensifica durante el verano, cuando la combinación de temperaturas elevadas, baja humedad y acumulación de material combustible crea condiciones ideales para la propagación del fuego. En El Manzano, un 60% de las causas de incendios identificadas están relacionadas con actividades humanas, como la quema de basura y fogatas mal apagadas (Castillo Soto et al., 2021).

Además, la interfaz urbano-forestal en la zona aumenta el riesgo para las viviendas y la fauna local, como indica un estudio de Fundación Plantae (2021), que resalta la necesidad de estrategias integrales de manejo forestal y educación comunitaria. Estos datos confirman que los incendios forestales no solo representan una amenaza ambiental, sino también un riesgo significativo para la seguridad de la comunidad.

Por último, el diseño de una evaluación diagnóstica inicial aplicada a estudiantes de 5° básico fue clave para validar la selección de riesgos y alinear la intervención educativa con las necesidades específicas de la comunidad. Esta evaluación permitió analizar el nivel de conocimiento previo de los estudiantes sobre los fenómenos seleccionados, así como su capacidad para relacionarlos con factores naturales y humanos. Según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), las actividades diagnósticas son esenciales para adaptar los

contenidos pedagógicos a las características y conocimientos previos de los estudiantes, facilitando un aprendizaje significativo.

Hernández Sampieri, Fernández y Baptista (2014), quienes argumentan que los enfoques cualitativos y cuantitativos permiten una comprensión integral de los fenómenos sociales y naturales en su contexto. Según Creswell (2007), esta combinación de métodos es esencial para garantizar la validez y profundidad de los resultados, especialmente en investigaciones que buscan conectar dinámicas locales con estrategias educativas. El uso combinado de estas metodologías permitió garantizar un análisis multidimensional y fundamentado de los riesgos siconaturales en El Manzano. Este enfoque integral no solo fortaleció la pertinencia de la selección de riesgos, sino que también sentó las bases para su contextualización didáctica, vinculando las dinámicas geográficas y sociales del entorno con estrategias educativas adaptadas al nivel cognitivo de los estudiantes.

10.1.5 Identificación de Riesgos

La selección de los incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra como los principales riesgos siconaturales en El Manzano se fundamentó en un análisis multidimensional que consideró su frecuencia, impacto y relevancia educativa. Este proceso de priorización buscó garantizar que los riesgos abordados fueran representativos de las dinámicas locales y permitieran un abordaje didáctico eficaz.

Los tres riesgos seleccionados destacan por su recurrencia en El Manzano. Según SERNAGEOMIN (2018), las áreas montañosas de la Región Metropolitana, incluido El Manzano, presentan una alta susceptibilidad a deslizamientos debido a la fragilidad de sus suelos y pendientes pronunciadas. De manera similar, ONEMI (2021) reporta que el 65% de los eventos asociados a lluvias intensas en la región corresponden a aluviones. En cuanto a los incendios forestales, estudios como el de Castillo Soto et al. (2021) muestran un aumento de estos fenómenos en la última década, vinculado tanto a factores climáticos como humanos.

10.1.5.1 Incendios Forestales

Los incendios forestales representan uno de los riesgos siconaturales más recurrentes en El Manzano, debido a una combinación de factores climáticos y humanos.

Según Castillo Soto et al. (2021), el verano es una temporada particularmente crítica, ya que las altas temperaturas y la escasez de precipitaciones contribuyen a la acumulación de material combustible, como hojarasca y ramas secas. Este material, sumado a actividades humanas como la quema de basura y el uso negligente del fuego, genera las condiciones ideales para la propagación rápida de incendios. Este fenómeno no solo afecta la flora y fauna local, sino que también incrementa el riesgo para las viviendas en áreas de interfaz urbano-forestal. En los últimos cinco años, la región del Cajón del Maipo, incluyendo El Manzano, ha experimentado un aumento del 35% en la ocurrencia de incendios forestales, según estadísticas de la ONEMI (2023). Este incremento destaca la necesidad de implementar medidas preventivas y educativas enfocadas en la gestión responsable de los recursos naturales y la concienciación comunitaria.

El análisis de los patrones temporales muestra que los incendios se concentran entre diciembre y marzo, coincidiendo con períodos de altas temperaturas y escasas precipitaciones. Este período seco intensifica la acumulación de material combustible, como ramas y hojarasca, en áreas de bosque nativo. En El Manzano, factores como la quema de basura no regulada y fogatas mal apagadas representan un 60% de las causas identificadas por el Ministerio de Medio Ambiente (2023).

10.1.5.2 Aluviones

Los aluviones son otro riesgo prioritario en El Manzano, asociados a lluvias torrenciales y deshielos estacionales que afectan significativamente la infraestructura local y la seguridad comunitaria. Según datos de la Dirección General de Aguas (2023), entre 2015 y 2023 se registraron cinco eventos aluvionales significativos en el Cajón del Maipo, de los cuales dos ocurrieron en El Manzano. Estos eventos suelen ser exacerbados por la modificación de cauces naturales y la deforestación en áreas críticas, factores que aumentan la vulnerabilidad de la comunidad. En junio de 2021, un aluvión afectó a más de 50 viviendas y bloqueó la carretera G-25 durante cuatro días, lo que subraya el impacto crítico de estos fenómenos en la conectividad y seguridad local (Meganoticias, 2023). Este patrón recurrente exige estrategias educativas y estructurales que integren medidas preventivas, como el

mantenimiento de cauces y la reubicación en zonas seguras. Según ONEMI (2023), un 70% de los cauces en la región presenta obstrucciones debido a sedimentos acumulados, lo que aumenta la probabilidad de desbordamientos.

10.1.5.3 Deslizamientos de Tierra

Los deslizamientos de tierra en El Manzano son frecuentes en áreas de pendientes pronunciadas y suelos frágiles, características geológicas típicas de la precordillera andina. Según el SERNAGEOMIN (2018), el 70% de las áreas montañosas de la Región Metropolitana presentan alta susceptibilidad a deslizamientos debido a estas condiciones geográficas, exacerbadas por prácticas humanas como la deforestación y la urbanización no planificada. En agosto de 2023, un deslizamiento destruyó dos viviendas y bloqueó parcialmente un camino rural, lo que destacó la vulnerabilidad de la zona (MOP, 2023).

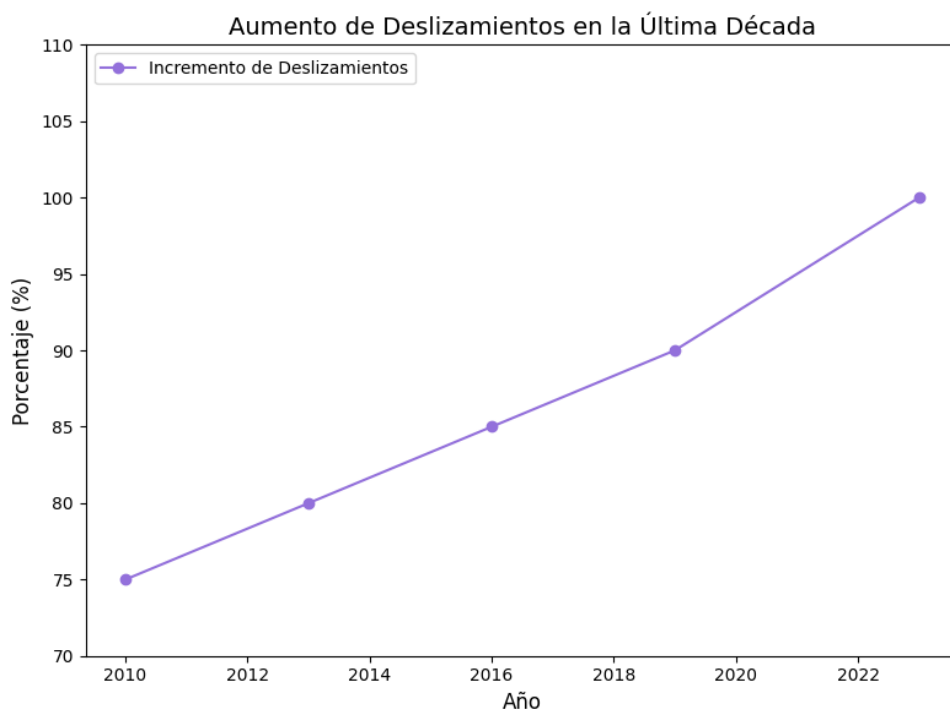


Gráfico N°2: Aumento de Deslizamientos en la Última Década. Fuente: Elaboración propia.

Tal como podemos apreciar en el Gráfico N°2, el cual ilustra cómo la frecuencia de deslizamientos de tierra ha aumentado un 25% en la última década en El Manzano, reflejando

el impacto de factores como la deforestación, la fragilidad de los suelos y las lluvias intensas. Este incremento refuerza la urgencia de implementar medidas preventivas y educativas, como la reforestación y la planificación territorial sostenible, para mitigar el impacto de este fenómeno (SERNAGEOMIN, 2018; MOP, 2023).

Si bien fenómenos como terremotos o erosión fluvial son relevantes en el contexto general del Cajón del Maipo, estos fueron excluidos como riesgos prioritarios debido a su naturaleza episódica o de impacto gradual. Los terremotos, por ejemplo, aunque devastadores, no presentan un patrón recurrente que permita abordarlos desde una estrategia pedagógica basada en fenómenos locales y observables. Blaikie et al. (1996) argumentan que la vulnerabilidad ante desastres está influida no solo por las características físicas del fenómeno, sino también por factores sociales y económicos, lo que refuerza la decisión de priorizar aquellos riesgos donde la intervención humana tiene un papel significativo en la mitigación, como los incendios y los deslizamientos.

De manera similar, la erosión fluvial, aunque importante para la estabilidad del terreno, opera en una escala temporal diferente. Según la Dirección General de Aguas (DGA, 2023), este fenómeno afecta principalmente la geomorfología y los recursos hídricos a largo plazo, sin generar el impacto inmediato y tangible que caracteriza a los incendios, aluviones y deslizamientos.

La priorización de estos riesgos no solo responde a su impacto y recurrencia, sino que también se alinea con el objetivo específico de la investigación: identificar y abordar los riesgos socionaturales más relevantes en El Manzano mediante herramientas pedagógicas adaptadas. Según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), la contextualización educativa es esencial para que los estudiantes comprendan y actúen sobre los riesgos de su entorno inmediato. Este enfoque permite transformar la experiencia local en un recurso educativo valioso, fomentando tanto la resiliencia comunitaria como la participación activa en la prevención de desastres.

Riesgo	Frecuencia (%)	Impacto destacado	Fuente
Incendios Forestales	Aumento del 35%	15 hectáreas afectadas en verano de 2022	ONEMI (2023), Castillo Soto et al. (2021)
Aluviones	2 eventos desde 2015	50 viviendas afectadas y carretera G-25 bloqueada en 2021	DGA (2023), Meganoticias (2023)
Deslizamientos	Aumento del 25%	Destrucción de 2 viviendas y bloqueo de caminos rurales en 2023	SERNAGEOMIN (2018), MOP (2023)

Tabla N°2. Fuente Elaboración Propia

10.1.6. Transposición Didáctica de los Riesgos Identificados

El proceso de identificación de los principales riesgos socionaturales en El Manzano (incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra) no solo se centró en reconocer los fenómenos presentes en la zona, sino también en transformar estos conocimientos en herramientas pedagógicas adaptadas al nivel cognitivo de estudiantes de 5° básico, siguiendo el objetivo de "identificar los principales riesgos socionaturales presentes en la localidad de El Manzano, comuna de San José de Maipo, con énfasis en incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra".

Este trabajo se articuló a través de una transposición didáctica, entendida como el proceso que traduce conceptos científicos complejos en contenidos enseñables, conectando

la ciencia con la experiencia concreta de los estudiantes (Chevallard, 1985). En este sentido, el vínculo entre los riesgos identificados y su enseñanza requirió una planificación que integrará las observaciones en terreno, las consultas comunitarias y las fuentes académicas con estrategias pedagógicas concretas. Este enfoque no sólo respondió a la dimensión geográfica y científica de los riesgos, sino que también reforzó la conexión con el contexto inmediato de los estudiantes, garantizando un aprendizaje significativo.

10.1.6.1 Incendios Forestales

En la identificación de este riesgo, los incendios forestales se destacaron como fenómenos recurrentes en la localidad, asociados a condiciones climáticas extremas y actividades humanas. Para la transposición didáctica, se utilizó la analogía de “la vegetación seca como fósforos que encienden el fuego rápidamente”. Según Bruner (1996), las metáforas son herramientas poderosas para que los estudiantes comprendan conceptos abstractos al relacionarlos con objetos o experiencias concretas de su vida cotidiana. Esta analogía permitió a los estudiantes visualizar cómo factores naturales y humanos interactúan para propagar el fuego.

Asimismo, se tradujeron estrategias preventivas en acciones accesibles, como “apagar bien las fogatas” o “no dejar basura en el bosque”, buscando conectar el conocimiento científico con el comportamiento cotidiano de los niños y niñas. Se basan en el principio de aprendizaje significativo de Ausubel (2002), que enfatiza la importancia de conectar los nuevos conocimientos con experiencias previas. Estas acciones prácticas no solo facilitan la comprensión, sino que también promueven cambios en el comportamiento de los estudiantes, preparándolos como agentes activos en la prevención de incendios. A su vez, se alinea con Bruner (1996), quien destaca que las narrativas ayudan a estructurar el aprendizaje en torno a marcos significativos.

10.1.6.2 Aluviones

Los aluviones, resultado de lluvias torrenciales y deshielos intensos, combinados con factores humanos como la obstrucción de cauces, se abordaron mediante analogías simples, como “el agua enojada lleva tierra y piedras como si fueran juguetes” o “el río se transforma

en un torbellino que arrastra todo a su paso" Según Cavalcanti (2005), la contextualización de fenómenos geográficos a través de ejemplos prácticos permite que los estudiantes desarrollen una comprensión más profunda de su entorno. Estas analogías ayudaron a los estudiantes a comprender el poder destructivo del agua y la importancia de mantener los cauces despejados.

Para contextualizar el fenómeno, se presentó un caso local: el aluvión de 2021, que bloqueó caminos y afectó viviendas en El Manzano. A partir de este evento, se discutieron estrategias preventivas como "no construir casas cerca del río" y "reubicación en zonas seguras" se tradujeron en acciones concretas como "limpiar el río antes del invierno". Ausubel (2002) afirma que la simplificación de conceptos técnicos en acciones prácticas no solo facilita el aprendizaje conecta los riesgos identificados con soluciones concretas y prácticas, sino que también empodera a los estudiantes para aplicar estos conocimientos en sus comunidades.

10.1.6.3 Deslizamientos de Tierra

En el caso de los deslizamientos, se simplificó la explicación técnica del riesgo con analogías como "cuando el suelo está cansado porque no tiene raíces que lo sostengan" y "el agua lava la ladera como si fuera arena mojada", esto con la idea de fomentar el pensamiento crítico y la acción preventiva. Freire (1997) subraya que la educación debe ser transformadora, promoviendo cambios sociales mediante la reflexión crítica y la acción.

Además, las estrategias preventivas como "plantar árboles para mantener el suelo fuerte" o "evitar construir en laderas empinadas" fueron integradas en actividades que incluyeron diagramas y dibujos ilustrativos, fomentando la conexión entre conceptos técnicos y acciones concretas. Esto coincide con Ausubel (2002), quien enfatiza que el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se conectan directamente con las experiencias previas y el entorno del estudiante.

El objetivo específico de esta investigación, enfocado en identificar los principales riesgos socionaturales presentes en la localidad de El Manzano, con énfasis en incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra, no solo permitió un análisis profundo de las

características geográficas y sociales del territorio, sino que también estableció un puente fundamental entre el conocimiento técnico y su aplicación pedagógica. Este enfoque integrador garantizó que los conceptos fueran accesibles, comprensibles y significativos para los estudiantes de 5° básico del Colegio Andino Antuquellén.

En términos pedagógicos, la transposición didáctica de los riesgos identificados consolidó un modelo educativo que no solo informa, sino que también fomenta la conciencia crítica y la resiliencia comunitaria. Este enfoque interdisciplinario conecta el entorno inmediato de los estudiantes con contenidos académicos relevantes, alineándose con la educación geográfica propuesta por Cavalcanti (2005), que enfatiza la comprensión de los fenómenos complejos desde un prisma local.

Además, esta experiencia refleja cómo los fenómenos geográficos y las dinámicas humanas pueden integrarse en un currículo escolar para generar aprendizajes significativos. La metodología aplicada permitió a los estudiantes no solo entender los riesgos de su entorno, sino también visualizar soluciones prácticas que refuerzan su rol como agentes de cambio en su comunidad.

10.2 CAPÍTULO 2: “Nivel de Conocimiento Inicial de los Estudiantes sobre Riesgos”.

10.2.1 Introducción

El Capítulo 2 responde al objetivo específico de determinar el nivel de conocimiento de los estudiantes del Colegio Andino Antuquelén sobre los riesgos socionaturales de la zona antes de la implementación del material didáctico específico. Este diagnóstico inicial constituye una herramienta fundamental para identificar las ideas previas, percepciones y posibles desconexiones en la comprensión de fenómenos clave como los incendios forestales, los aluviones y los deslizamientos de tierra, que representan riesgos prioritarios en la localidad de El Manzano.

El diagnóstico fue realizado con y también hacia estudiantes de 5to° básico del Colegio Andino Antuquelén, ubicado en El Manzano. Este diagnóstico tuvo como objetivo determinar su comprensión inicial sobre tres riesgos socionaturales prioritarios en la localidad: incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra. La metodología incluyó una variedad de estrategias participativas, tales como preguntas abiertas, debates grupales y actividades creativas como paneles participativos. Estas herramientas nos permitieron captar tanto respuestas cualitativas como cuantitativas, proporcionando una visión integral de las percepciones y conocimientos iniciales de los estudiantes.

10.2.2 Diagnóstico inicial: metodología y hallazgos

El diagnóstico del nivel de conocimiento inicial de los estudiantes sobre los riesgos siconaturales constituye una etapa fundamental para el diseño e implementación de cualquier intervención educativa contextualizada. Comprender qué saben, piensan y cómo perciben los riesgos presentes en su entorno inmediato permite no solo ajustar los contenidos didácticos a sus necesidades y realidades, sino también identificar ideas previas que pueden servir como punto de partida para construir aprendizajes significativos (Ausubel, 2002).

Este capítulo analiza el proceso de evaluación inicial aplicado a los estudiantes de 5° básico del Colegio Andino Antuquellén. El objetivo fue identificar su comprensión sobre tres riesgos principales presentes en la localidad de El Manzano: incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra. A través de actividades participativas —como preguntas abiertas, debates grupales y paneles gráficos— se captaron cualitativa y cuantitativamente sus percepciones y conocimientos previos, permitiendo una aproximación integral a su nivel de comprensión inicial.

Los hallazgos obtenidos no solo evidenciaron lagunas conceptuales y un conocimiento descontextualizado sobre los riesgos, sino que también destacaron la importancia de conectar los fenómenos naturales con las dinámicas humanas locales. Este análisis inicial sirvió como base para planificar el taller educativo, garantizando que las estrategias pedagógicas respondieran a las necesidades reales de los estudiantes y fomentarán su participación activa en la gestión de riesgos.

La evaluación inicial de los conocimientos es una práctica esencial en la educación, ya que permite identificar no solo lo que los estudiantes saben, sino también las posibles ideas erróneas o incompletas que puedan influir en el proceso de aprendizaje (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2010). Este diagnóstico tiene un doble propósito: proporcionar información clave para diseñar estrategias pedagógicas adecuadas y evaluar el impacto de dichas estrategias al comparar los resultados iniciales y finales.

En el caso de los estudiantes de El Manzano, sus conocimientos previos se vieron influenciados por la ausencia de contenidos específicos sobre riesgos siconaturales en los planes de estudio nacionales (Abarca & Lizana, 2019). Esto plantea un desafío educativo que

exige adaptar las actividades a las realidades locales para fomentar aprendizajes significativos y contextualizados.

Durante las actividades iniciales, los estudiantes participaron en dinámicas grupales diseñadas para explorar sus conocimientos previos sobre los riesgos siconaturales presentes en su entorno inmediato. Estas estrategias incluyeron preguntas abiertas, debates grupales y la creación de paneles participativos, donde los alumnos escribieron, dibujaron y compartieron sus ideas sobre fenómenos como incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra. Estas actividades no solo facilitaron la expresión de conocimientos y experiencias individuales, sino que también promovieron el intercambio de ideas entre los participantes, alineándose con el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), quien subraya la importancia del aprendizaje en interacción.



Figura n°1: Actividad inicial. Fotografía de los estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen durante la actividad inicial, realizada en el año 2024. Fuente: Archivo del proyecto supervisado por Nicole

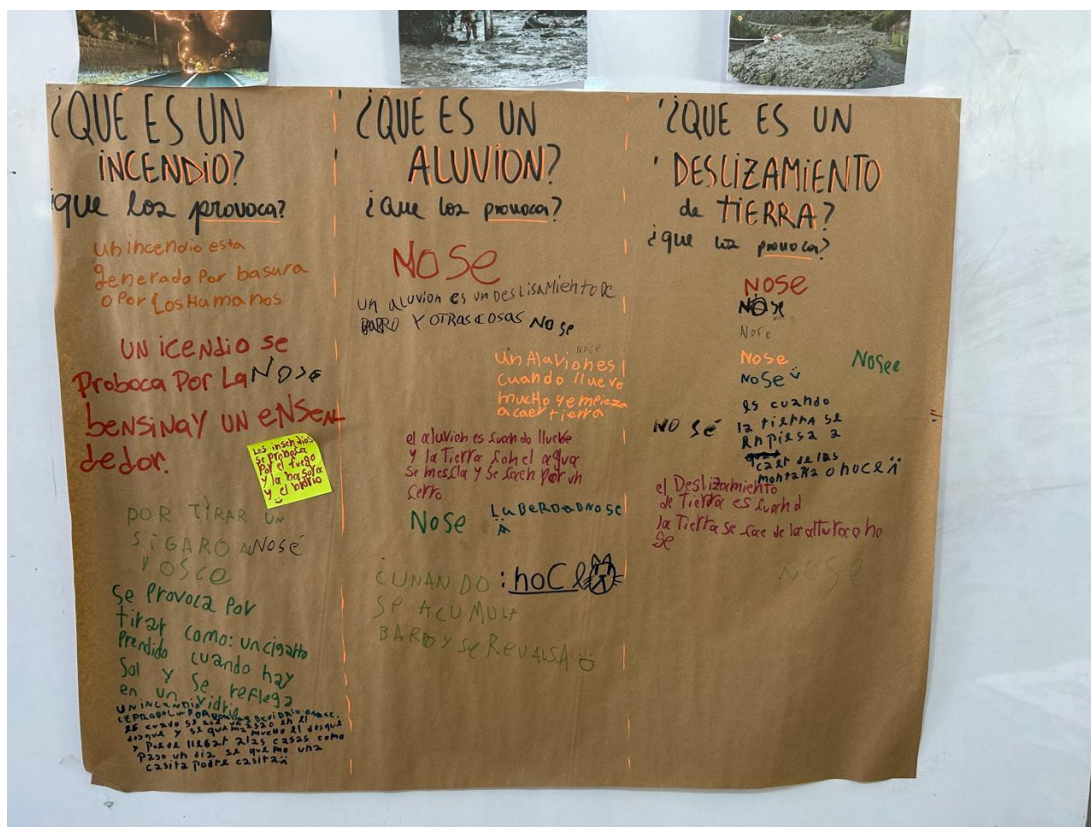


Figura n°2: Actividad inicial. respuestas de los y las estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen durante la actividad realizada en el año 2024. Fuente: Archivo del proyecto supervisado por Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, 2024.

Como se observa en las imágenes recogidas durante la actividad (Ver Figuras 1 y 2), los paneles participativos se convirtieron en un espacio de libre expresión, donde los estudiantes plasmaron sus nociones iniciales sobre los fenómenos. Por ejemplo, en la sección dedicada a los incendios forestales, algunas respuestas mencionaron frases como: "Un incendio está generado por basura o por los humanos" o "Se provoca por tirar un cigarrillo prendido cuando hay sol y se refleja en un vidrio". Estas respuestas, aunque parciales, revelaron ideas importantes sobre las percepciones de los estudiantes, permitiendo identificar tanto conceptos acertados como lagunas conceptuales que requerirán mayor trabajo educativo.

De manera similar, en la actividad sobre los aluviones, respuestas como "Es cuando llueve mucho y empieza a caer tierra" evidenciaron una comprensión básica de los

fenómenos naturales, pero con poca conexión a los factores humanos que los exacerban, como la deforestación o la acumulación de sedimentos. Estas observaciones iniciales permitieron captar el nivel de conocimiento de los estudiantes desde una perspectiva cualitativa, proporcionando datos clave para el diseño de estrategias pedagógicas posteriores.

10.2.3 Principales Hallazgos

1. Conceptos desconectados de la realidad local: Aunque los estudiantes reconocieron ciertos riesgos, como incendios o lluvias intensas, pocos lograron conectarlos con las dinámicas geográficas y humanas específicas de El Manzano. Esto subraya la necesidad de contextualizar el aprendizaje, como lo plantea Cavalcanti (2005), para que los estudiantes puedan relacionar los contenidos educativos con su entorno inmediato.

Estos resultados iniciales muestran la necesidad de reforzar los conocimientos básicos de los estudiantes sobre los riesgos locales. Además, subrayan la importancia de integrar contenido contextualizado y estrategias pedagógicas que vinculen las dinámicas naturales y humanas, como lo proponen Ausubel (2002) y Santisteban Fernández (2019). Según estos autores, el aprendizaje significativo y la conciencia territorial se logran cuando los estudiantes relacionan los conceptos teóricos con sus propias experiencias y su entorno inmediato

En la actividad inicial, las respuestas indican un nivel básico de conocimiento sobre riesgos naturales. Para la segunda parte de la actividad inicial, los y las estudiantes tuvieron que responder 3 preguntas sobre su conocimiento previo acerca de los 3 riesgos siconaturales principales que habíamos identificado en la zona.

10.2.4 Análisis de la primera parte de la Actividad Inicial

La actividad inicial consistió en la formulación de preguntas abiertas, tales como: “¿Sabes qué es un riesgo siconatural?” y “¿Crees que es importante aprender sobre los riesgos y cómo prevenirlos?”. Estas preguntas buscaban captar la noción intuitiva y no estructurada de los estudiantes respecto a fenómenos como incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra. Los estudiantes respondieron de manera verbal y escrita, incluyendo

dibujos y ejemplos específicos de su entorno inmediato. Según Flick (2007), este tipo de técnicas cualitativas es ideal para capturar la subjetividad y las experiencias previas de los participantes en un contexto educativo. Además, se incluyeron actividades grupales que facilitaron el intercambio de ideas entre los participantes, alineándose con el enfoque sociocultural de Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje se enriquece a través de la interacción social.

10.2.4.1 Pregunta 1: "¿Sabes qué es un riesgo socionatural? Nombra alguno."

De las 17 respuestas obtenidas, se han clasificado según su relevancia y conexión con los riesgos prioritarios identificados en el contexto de El Manzano. Esta clasificación nos permite analizar cómo los y las estudiantes perciben los riesgos de la zona en donde estudian y habitan en comparación con fenómenos globales y así poder determinar las áreas que requieren mayor énfasis pedagógico.

¿Sabes qué es un riesgo natural? Nombra alguno.

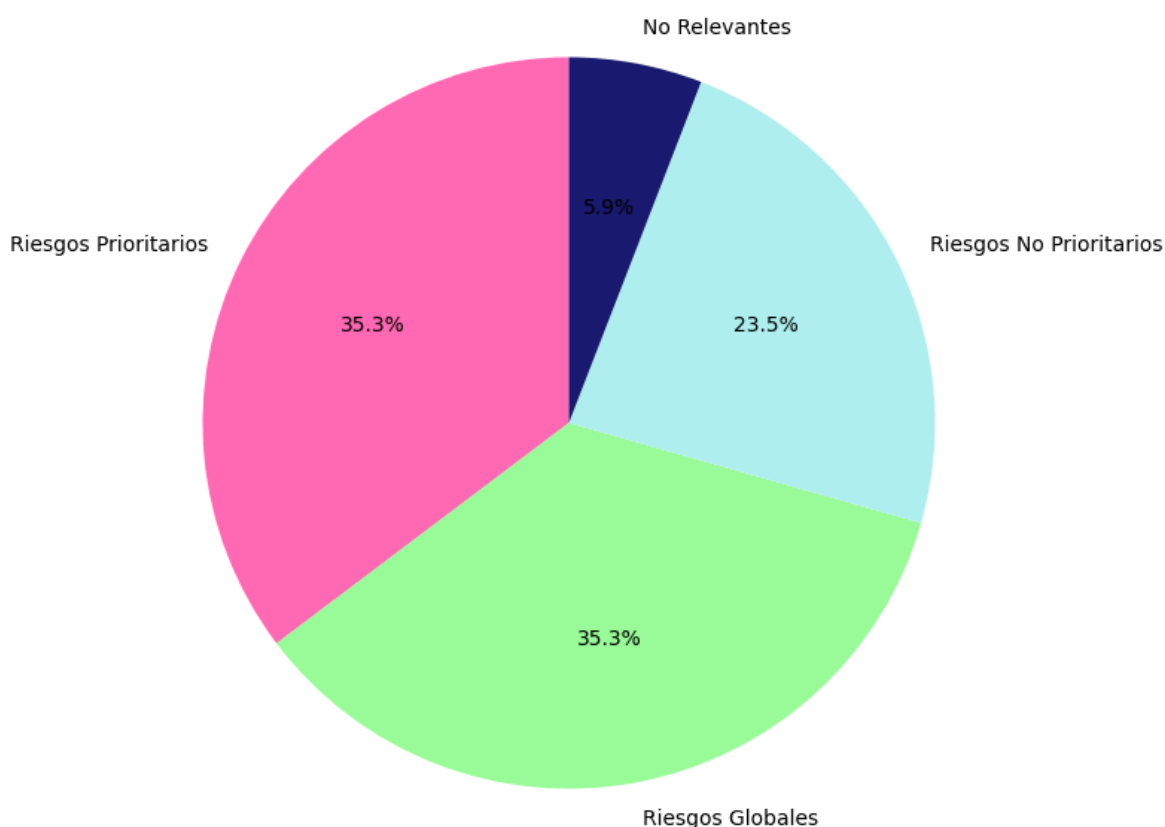


Gráfico N°3: ¿Sabes qué es un riesgo socionatural? Nombra Alguno. Fuente: Elaboración propia.

10.2.4.1.1 Conocimiento sobre los riesgos prioritarios (ROSADO)

En el gráfico N°3, específicamente en la sección rosada, podemos observar que el 35,3% de las respuestas indican que los encuestados reconocen al menos uno de los riesgos prioritarios mencionados. Entre ellos, los incendios forestales destacan como el riesgo más identificado, con 4 respuestas (23,5%), seguidos por los aluviones, que registraron 2 respuestas (11,8%).

Sin embargo, este porcentaje refleja un conocimiento limitado de los riesgos prioritarios en la localidad de El Manzano. Según Santisteban Fernández (2019), este tipo de resultados es común en contextos donde la educación no contextualiza adecuadamente los

fenómenos locales, lo que genera una desconexión significativa entre los riesgos presentes en el entorno inmediato y el conocimiento de los estudiantes.

Este 35,3% evidencia que más de la mitad de los encuestados no lograron identificar los riesgos prioritarios del área. Este fenómeno podría explicarse por la falta de contenidos específicos sobre gestión de riesgos en el currículo escolar, como plantean Abarca y Lizana (2019). Además, la persistencia de respuestas descontextualizadas, como menciones a riesgos globales (tsunamis y huracanes), destaca una influencia mediática en la percepción de riesgos, tal como lo señala Santisteban Fernández (2019). Esto refuerza la idea de que los estudiantes están más expuestos a narrativas globales que a contenidos educativos relacionados con su realidad territorial.

El nivel del conocimiento muy básico sobre los riesgos prioritarios observada no solo limita la capacidad de los estudiantes para actuar frente a riesgos locales, sino que también subraya la urgencia de incorporar estrategias educativas contextualizadas, como lo sugiere Cavalcanti (2005). Estas estrategias permitirían conectar los contenidos educativos con la realidad del entorno, fomentando una mayor conciencia crítica y la capacidad de los estudiantes para identificar y gestionar los riesgos presentes en su comunidad. En este sentido, los hallazgos de este gráfico enfatizan la importancia de repensar las metodologías pedagógicas para abordar los riesgos locales de manera más efectiva y significativa.

10.2.4.1.2 Riesgos socionaturales generales (VERDE)

El análisis de las respuestas correspondientes a los riesgos socionaturales generales, que en el Gráfico N°3 es expresada en porcentajes y en color verde, evidencia que fenómenos globales, como tsunamis y huracanes, alcanzaron el mismo porcentaje de menciones (35,3%) que los riesgos prioritarios locales. Este patrón refleja una desconexión entre la realidad territorial de los estudiantes y su percepción de riesgos, influenciada probablemente por narrativas mediáticas y redes sociales que resaltan eventos de alta visibilidad global.

Según Flick (2007), las experiencias y percepciones de los estudiantes están profundamente moldeadas por su entorno social y cultural, lo que explica por qué fenómenos como los tsunamis o huracanes, que no afectan directamente a la localidad de El Manzano,

ocupan un lugar destacado en las respuestas. Por ejemplo, comentarios como: *"Un tsunami es un riesgo porque puede destruir casas"*, evidencian una perspectiva influenciada por imágenes mediáticas o noticias de impacto global, sin conexión con el contexto local.

Esta desconexión subraya la falta de contenidos educativos contextualizados que relacionen los riesgos globales con los locales, como incendios forestales, aluviones o deslizamientos de tierra, que sí forman parte de la vida cotidiana de los estudiantes. Tal como sugiere Cavalcanti (2005), la educación geográfica debe enfatizar la relación entre el territorio habitado y las dinámicas naturales y humanas, de modo que los estudiantes puedan reconocer los riesgos específicos de su entorno y actuar frente a ellos de manera informada.

Además, el hecho de que los riesgos globales sean percibidos al mismo nivel que los riesgos locales refleja un desbalance en la construcción del conocimiento geográfico y ambiental. Este fenómeno refuerza la necesidad de diseñar programas educativos que no solo informen sobre riesgos globales, sino que también destaquen cómo estos se interrelacionan con dinámicas locales, promoviendo un entendimiento crítico del entorno inmediato y su relación con fenómenos más amplios.

Por lo tanto, los hallazgos resaltan la urgencia de desarrollar estrategias pedagógicas que integren riesgos locales y globales, fomentando una educación geográfica crítica que conecte el aprendizaje teórico con las realidades vividas por los estudiantes en El Manzano. Este enfoque podría incluir actividades prácticas, como mapas conceptuales o estudios de caso, que vinculen fenómenos globales con riesgos territoriales específicos, promoviendo un aprendizaje significativo y situado.

10.2.4.1.3 Riesgos acertados pero no prioritarios (CELESTE)

Si volvemos al Gráfico N°3, las respuestas correspondientes a los riesgos acertados pero no prioritarios, que están en color celeste, evidencia que fenómenos como terremotos (3 respuestas) y erupciones volcánicas (1 respuesta) representan un 23,5% del total. Aunque estos riesgos son relevantes en un contexto nacional, no constituyen una amenaza recurrente ni prioritaria en la localidad de El Manzano.

La mención de estos fenómenos sugiere la influencia de experiencias previas individuales, relatos familiares o contenidos escolares generales, como lo señalan Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010). Este hallazgo refuerza la idea de que la percepción de los riesgos por parte de los estudiantes está parcialmente desconectada de las dinámicas específicas de su entorno inmediato, lo que resalta la importancia de abordar esta desconexión mediante una educación contextualizada.

Según Ausubel (2002), el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan directamente con las experiencias previas y el contexto local del estudiante. Sin embargo, la identificación de riesgos no prioritarios pone en evidencia una falta de integración entre los fenómenos naturales y las realidades territoriales de El Manzano, donde riesgos como los incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra tienen una mayor relevancia práctica y cotidiana.

El hecho de que un porcentaje significativo de estudiantes mencionan terremotos y erupciones volcánicas puede deberse también a la visibilidad mediática de estos fenómenos y a su inclusión en currículos escolares generales, que tienden a privilegiar riesgos de alto impacto nacional o global, como terremotos en Chile. Esto resalta la necesidad de que las estrategias pedagógicas no solo incluyan estos contenidos generales, sino que también puedan contextualizar los riesgos con base en su pertinencia local y en la experiencia vivida de los estudiantes.

En este sentido, el desarrollo de estrategias educativas específicas que conecten los fenómenos globales o nacionales con las dinámicas locales resulta esencial. Por ejemplo, se podrían diseñar actividades que comparen los impactos de un terremoto con los de un aluvión en el contexto del Cajón del Maipo, permitiendo a los estudiantes priorizar los riesgos más relevantes para su comunidad y comprender cómo los factores naturales y humanos interactúan para configurar estos escenarios.

10.2.4.1.4 Respuestas incompletas o no relevantes (AZUL)

El análisis de las respuestas incompletas o no relevantes, las cuales se grafican en el Gráfico N°3 con un color azul, representadas por el 5,9% de los encuestados, destaca una

falta de conexión con el concepto de riesgo socionatural. Respuestas como "No sé" o "No entiendo" revelan no sólo un vacío educativo, sino también la ausencia de experiencias significativas que permitan a los estudiantes identificar y relacionar riesgos en su entorno inmediato.

Las respuestas incompletas o no relevantes, representadas por el 5,9% del total, revelan una desconexión significativa entre los estudiantes y el concepto de riesgo socionatural. Ejemplos como "*No sé*" o "*No entiendo*" ponen en evidencia un vacío educativo que trasciende la falta de información y refleja la ausencia de experiencias significativas que permitan a los estudiantes identificar y relacionar los riesgos con su entorno inmediato. Según Freire (1997), el aprendizaje significativo debe estar profundamente vinculado a las vivencias cotidianas de los estudiantes para que pueda ser realmente transformador. En este contexto, estas respuestas no solo destacan una falta de conocimiento, sino también la necesidad de conectar el contenido educativo con las realidades locales de manera más efectiva.

Uno de los factores principales detrás de estas respuestas es la falta de contextualización educativa. Los contenidos escolares tienden a centrarse en riesgos de alta visibilidad nacional o global, como terremotos o tsunamis, mientras que fenómenos más locales, como aluviones o deslizamientos de tierra, quedan relegados. Este enfoque genera un conocimiento superficial que no aborda los riesgos específicos de comunidades como El Manzano. Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010) destacan que esta desconexión entre el currículo escolar y la realidad local limita la capacidad de los estudiantes para comprender los fenómenos que realmente impactan su entorno.

Otro aspecto relevante es la ausencia de experiencias previas que conectan la teoría con la práctica. La falta de actividades como simulaciones, visitas de campo o análisis de casos específicos limita la habilidad de los estudiantes para identificar riesgos y entender su importancia. Según Ausubel (2002), el aprendizaje significativo se produce cuando los nuevos conocimientos se relacionan con experiencias anteriores de los estudiantes, un elemento que parece estar ausente en este contexto. Sin estas experiencias, los estudiantes no logran interiorizar la relevancia de los riesgos que enfrentan en su comunidad.

Estas observaciones subrayan la urgencia de implementar estrategias pedagógicas contextualizadas que logren superar estas limitaciones. Herramientas como mapas conceptuales podrían ayudar a los estudiantes a relacionar los riesgos específicos de El Manzano con sus causas y consecuencias, destacando su relevancia para la comunidad. Además, la incorporación de narrativas locales permitiría ilustrar cómo los fenómenos sicionaturales afectan directamente la vida cotidiana de los habitantes, haciendo más tangible y significativo el aprendizaje. Finalmente, las simulaciones prácticas ofrecerían oportunidades para experimentar y comprender cómo prevenir riesgos mediante acciones concretas.

Las respuestas incompletas o no relevantes representan un punto de partida para identificar áreas críticas que requieren atención pedagógica. Estas respuestas reflejan no solo la necesidad de mejorar la transmisión de contenidos, sino también de conectar a los estudiantes con su realidad local. Como señala Freire (1997), la educación debe ser un puente entre el conocimiento teórico y las experiencias cotidianas, permitiendo a los estudiantes comprender y actuar frente a los desafíos que enfrentan en su entorno inmediato.

10.2.4.2 Análisis de la Pregunta 2: "¿Crees que es importante aprender sobre los riesgos y como prevenirlos?"

¿Crees que es importante aprender sobre los riesgos y cómo prevenirlos?



Figura n°3: ¿Crees que es importante aprender sobre los riesgos y cómo prevenirlos? respuestas de los y las estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen durante la actividad realizada en el año 2024.

Fuente: Archivo del proyecto supervisado por Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, 2024.

En la segunda pregunta del diagnóstico inicial, se buscó comprender cómo los estudiantes perciben la importancia de la educación sobre riesgos siconaturales. Los resultados revelaron sus actitudes hacia el aprendizaje de medidas preventivas y el nivel de reflexión que demuestran respecto a su entorno cercano. Para facilitar el análisis, las respuestas se organizaron en tres categorías principales: aquellas que expresan acuerdo simple, las que además incluyen justificaciones, y las que muestran dudas o desacuerdo. Esta clasificación cualitativa ofrece un panorama detallado sobre las actitudes estudiantiles y su disposición frente al tema.

¿Crees que es importante aprender sobre los riesgos y cómo prevenirlos?

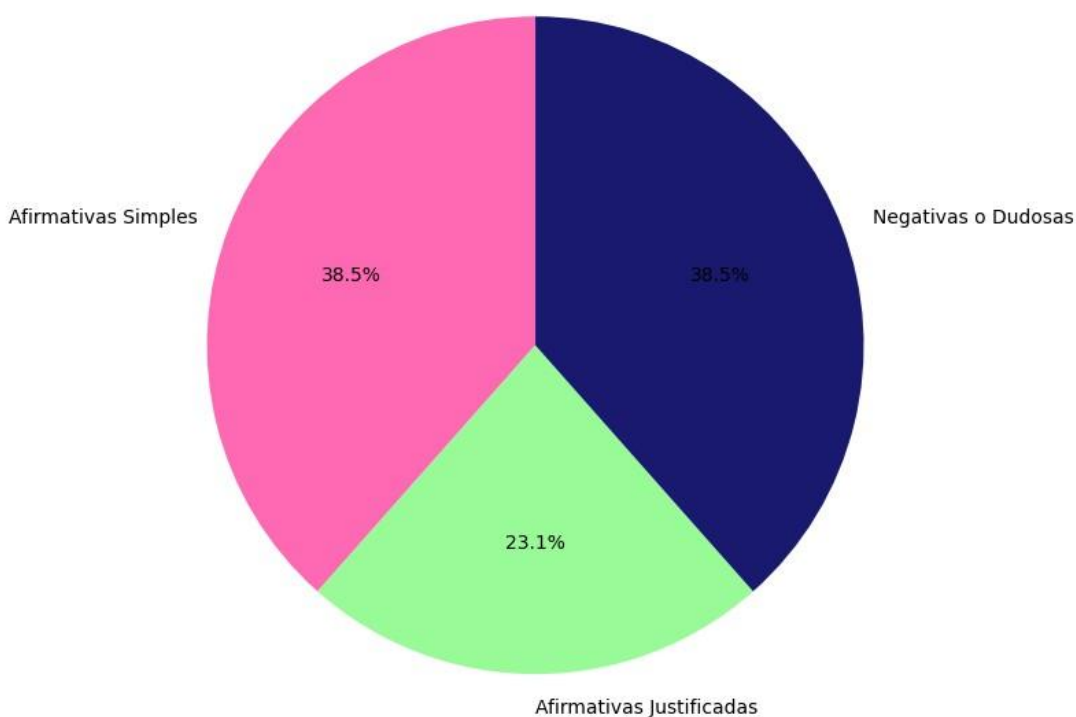


Gráfico N°4: ¿Crees que es importante aprender sobre los riesgos y cómo prevenirlos?". Fuente: Elaboración propia.

10.2.4.1 Respuestas afirmativas simples (ROSADO)

El Gráfico N°4 ilustra que una proporción importante de las respuestas de 5 estudiantes con el porcentaje 38.5%, representadas por el color rosado, se clasifica como afirmaciones simples respecto a la importancia de aprender sobre los riesgos socionaturales y su prevención. Estas respuestas, como "Sí, porque es importante", evidencian una aceptación inicial de la relevancia del tema, pero carecen de un análisis profundo que lo relacione con las dinámicas y particularidades de su entorno local.

Este tipo de respuestas, aunque limitadas en contenido, refleja un conocimiento latente, es decir, una disposición favorable hacia el aprendizaje que aún no ha sido activada ni conectada plenamente con el contexto inmediato (Novak, 1998). Según Freire (1997), el aprendizaje significativo debe anclarse en las vivencias y experiencias cotidianas de los estudiantes, facilitando que los conceptos abstractos se vinculen con la realidad tangible. En este caso, la falta de profundidad en las respuestas subraya la ausencia de herramientas conceptuales y prácticas que les permitan comprender cómo los riesgos impactan su comunidad en El Manzano.

Además, estas afirmaciones evidencian que, aunque los estudiantes reconocen la importancia de aprender sobre los riesgos, no logran establecer conexiones críticas con las dinámicas territoriales específicas de El Manzano. Esto refleja una desconexión entre el conocimiento general sobre los riesgos y su impacto directo en el contexto local. Como señala Freire (1997), el aprendizaje significativo se construye al conectar los conceptos con las experiencias cotidianas y los desafíos reales del entorno.

Este hallazgo es clave para orientar las estrategias pedagógicas. La contextualización de los riesgos dentro del entorno local mediante actividades como simulaciones, talleres participativos o narrativas basadas en experiencias territoriales puede activar este conocimiento latente. Estas metodologías no solo permitirían a los estudiantes comprender los riesgos de manera más crítica y significativa, sino que también fomentarían su participación activa en la gestión y cuidado de su entorno. De este modo, la educación en riesgos no solo informaría, sino que se convertiría en una herramienta transformadora que

trascienda las barreras del aula, contribuyendo a aprendizajes más complejos y relevantes para la vida cotidiana.

10.2.4.2 Respuestas afirmativas justificadas (VERDE)

Las respuestas afirmativas justificadas, que representan el 23,1% del total, reflejan un nivel más avanzado de reflexión entre los estudiantes, quienes representan este porcentaje son solamente 3 alumnas/os. Estas respuestas no solo reconocen la importancia de aprender sobre los riesgos, sino que también incluyen razones concretas que resaltan beneficios prácticos, como la preparación ante emergencias. Por ejemplo, afirmaciones como: *"Es importante porque así podemos reaccionar rápido"* evidencian una comprensión más profunda del vínculo entre la educación en riesgos y su aplicación en la vida cotidiana.

Este tipo de respuestas demuestra que algunos estudiantes están comenzando a internalizar el valor de la educación preventiva. Según Ausubel (2002), estas justificaciones indican un proceso de aprendizaje significativo en el que los nuevos conceptos se integran con conocimientos previos, fortaleciendo una base cognitiva más sólida. Este progreso es clave para el desarrollo de competencias críticas y para fomentar la resiliencia comunitaria, al preparar a los estudiantes no solo para identificar riesgos, sino también para responder de manera efectiva frente a ellos.

Dado el potencial evidenciado en estas respuestas, resulta crucial diseñar actividades pedagógicas que profundicen en esta comprensión crítica y práctica. Estrategias como simulaciones de evacuación, talleres de análisis de riesgos específicos en El Manzano, debates sobre políticas de gestión de riesgos, o la elaboración de mapas comunitarios de amenazas pueden enriquecer su aprendizaje. Freire (1997) señala que el aprendizaje se vuelve significativo cuando conecta la teoría con la práctica, promoviendo reflexiones críticas que motivan la acción.

Por lo tanto, estas respuestas no solo destacan un avance conceptual, sino que también subrayan la importancia de potenciar habilidades prácticas y reflexivas. Esto permitirá que los estudiantes contribuyan activamente a la construcción de comunidades más resilientes, promoviendo la capacidad de respuesta y adaptación frente a los riesgos socionaturales.

10.2.4.3 Respuestas negativas o dudosas (AZUL)

Las respuestas negativas o dudosas, que representan un 38,5% del total (5 estudiantes), evidencian una desconexión notable entre los estudiantes y la relevancia de aprender sobre los riesgos siconaturales. Un ejemplo de estas respuestas es: "*No lo creo*," lo que refleja una falta de información, interés o experiencias previas relacionadas con estos fenómenos. Según Freire (1997), este tipo de respuestas indica una brecha educativa, donde los conceptos académicos no logran establecer un vínculo significativo con las realidades cotidianas de los estudiantes, limitando su capacidad para comprender la importancia del aprendizaje preventivo.

Este porcentaje considerable pone de relieve la necesidad de implementar intervenciones pedagógicas que contextualicen los riesgos en las dinámicas locales y cotidianas de los estudiantes. Las respuestas negativas sugieren que muchos de ellos carecen de una exposición previa a contenidos educativos adaptados a su entorno, lo que subraya la importancia de emplear estrategias pedagógicas diseñadas específicamente para su nivel cognitivo y sus experiencias concretas. En línea con Ausubel (2002), el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conceptos se relacionan directamente con los conocimientos previos y el contexto inmediato, un vínculo que claramente necesita fortalecerse en este grupo.

El análisis de estas respuestas demuestra que, aunque algunos estudiantes pueden tener una percepción limitada del tema, una proporción significativa carece de una comprensión profunda y contextualizada. Esto confirma la urgencia de diseñar actividades educativas que promuevan una reflexión crítica sobre los riesgos siconaturales. Como destaca Cavalcanti (2005), la educación geográfica debe fomentar una relación directa entre los estudiantes y su entorno, permitiendo que los riesgos sean entendidos no solo como fenómenos abstractos, sino como realidades tangibles que impactan su comunidad.

En este sentido, estrategias como el uso de herramientas visuales, elaboración de mapas de riesgos locales y actividades prácticas basadas en el entorno inmediato pueden ser fundamentales para reforzar esta conexión. Al centrarse en las dinámicas específicas de El Manzano, estas iniciativas permitirían que los estudiantes comprendan cómo los fenómenos

naturales interactúan con las acciones humanas, promoviendo una percepción más crítica y activa. Por lo tanto, este grupo de respuestas no sólo revela un vacío en el conocimiento, sino también una oportunidad para rediseñar las intervenciones educativas, fortaleciendo la relación entre la enseñanza y las experiencias locales, y promoviendo una comprensión integral y significativa del tema.

10.2.5 Análisis de la segunda parte de la actividad inicial

La segunda parte de la actividad inicial del taller tuvo como objetivo evaluar el nivel de conocimiento previo de los estudiantes sobre los tres riesgos siconaturales principales identificados en la localidad de El Manzano: incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra. Las preguntas planteadas buscaron explorar no solo el reconocimiento de estos riesgos, sino también las nociones sobre sus causas y las medidas preventivas que los estudiantes podían asociar a cada fenómeno. Este diagnóstico inicial fue clave para identificar lagunas conceptuales y diseñar estrategias pedagógicas contextuales adaptadas a las necesidades de los estudiantes del Colegio Andino Antuquién.

Según Ausubel (2002), el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos pueden integrarse con las estructuras cognitivas previas. Por ello, esta actividad diagnóstica no solo permitió evaluar lo que los estudiantes sabían, sino también identificar la desconexión entre su conocimiento y las dinámicas socioambientales locales que contribuyen a estos riesgos.

10.2.5.1 ¿Sabes que es un Incendio? ¿Qué los provoca?

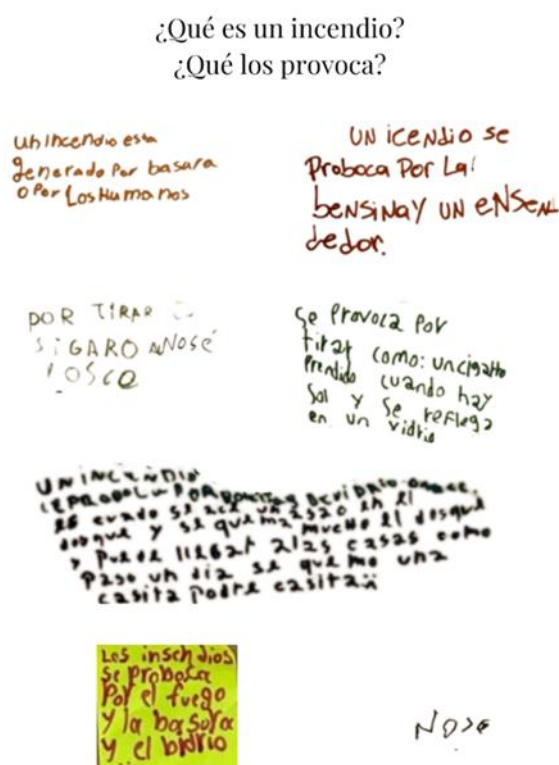


Figura n°4: ¿Sabes que es un Incendio? ¿Qué los provoca? respuestas de los y las estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen durante la actividad realizada en el año 2024. Fuente: Archivo del proyecto supervisado por Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, 2024.

Del análisis de las respuestas, se identificó que un 35% de los estudiantes logró reconocer al menos una causa de los incendios forestales, destacando factores como "la quema de basura" o "fogatas mal apagadas". Sin embargo, la mayoría no estableció

conexiones entre factores humanos, como la acumulación de material combustible, y condiciones ambientales, como la sequía. Ejemplos como *"se encienden porque alguien deja el fuego"* o *"la basura los provoca"* muestran un conocimiento inicial y reactivo, más orientado a señalar el origen inmediato que a comprender el proceso preventivo.

Las imágenes generadas en el taller reflejan intentos por identificar medidas preventivas básicas, como *"apagar bien el fuego"* o *"no hacer fogatas"*, lo que indica una percepción inicial de responsabilidad individual. No obstante, estas respuestas carecen de profundidad respecto a acciones colectivas o estructurales, como campañas de limpieza, manejo forestal sostenible o educación comunitaria sobre la reducción de riesgos. Este hallazgo pone de relieve la ausencia de una comprensión integral y colaborativa de la prevención de incendios.

Estos resultados subrayan la necesidad de estrategias educativas que fomenten una visión más completa de la problemática, incorporando la interacción entre los factores humanos y ambientales. Actividades como talleres participativos sobre gestión de riesgos, simulaciones de prevención comunitaria y debates en torno a políticas locales de manejo forestal podrían ser herramientas clave. Según Freire (1997), el aprendizaje significativo surge cuando los estudiantes conectan el conocimiento teórico con la práctica, reflexionan sobre su entorno y participan activamente en su transformación. Es esencial trabajar en intervenciones pedagógicas que trascienden la responsabilidad individual y promuevan una comprensión crítica y colectiva de la prevención de incendios forestales. Esto no solo fortalecería la conciencia ambiental, sino también el compromiso comunitario para enfrentar y mitigar los riesgos en el territorio de manera sostenible y efectiva.

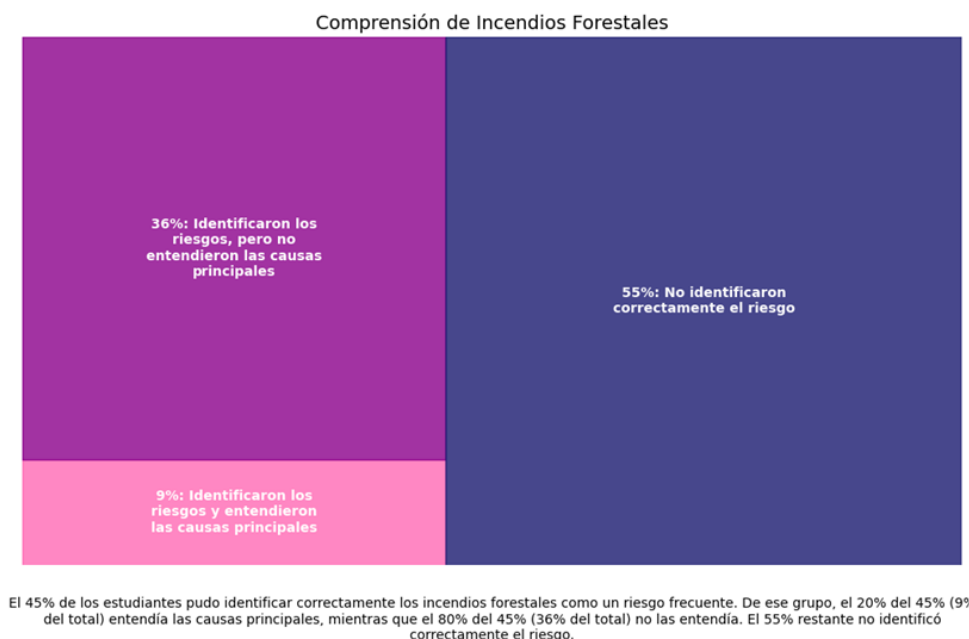


Gráfico n°5: Incendios forestales. Elaboración propia

El análisis del Gráfico N°5 sobre la identificación de causas de incendios forestales refleja una comprensión fragmentada entre los estudiantes. Mientras que el 45% reconoció este riesgo como frecuente, solo un 20% mostró una comprensión adecuada de sus causas principales, como el uso irresponsable del fuego y la acumulación de material combustible. La mayor parte de las y los estudiantes asoció las causas de los incendios a factores humanos, como basura o cigarrillos, pero no identificaron factores ambientales como la sequía, lo que revela una dificultad notable para relacionar e integrar diversas aristas como lo son estos factores hacia la identificación de los riesgos.

Este resultado evidencia una doble necesidad: por un lado, ampliar el entendimiento sobre cómo los factores humanos y ambientales interactúan para exacerbar este fenómeno; por otro, fomentar la capacidad de los estudiantes para identificar medidas preventivas. Según Narváez et al. (2021), el uso de herramientas visuales, como gráficos, puede desempeñar un papel crucial en la enseñanza de fenómenos complejos, permitiendo a los estudiantes relacionar diferentes factores de manera más clara y significativa.

10.2.5.2 ¿Sabes que es un Aluvión? ¿Qué los provoca?

¿Qué es un Aluvión?

¿Qué los provoca?

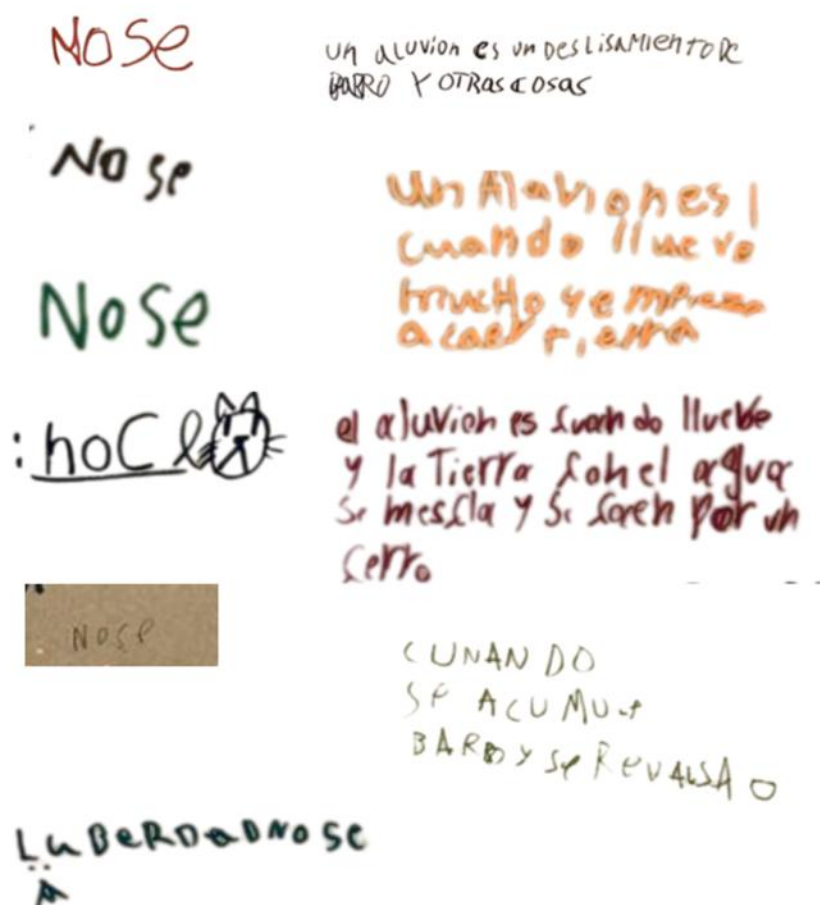
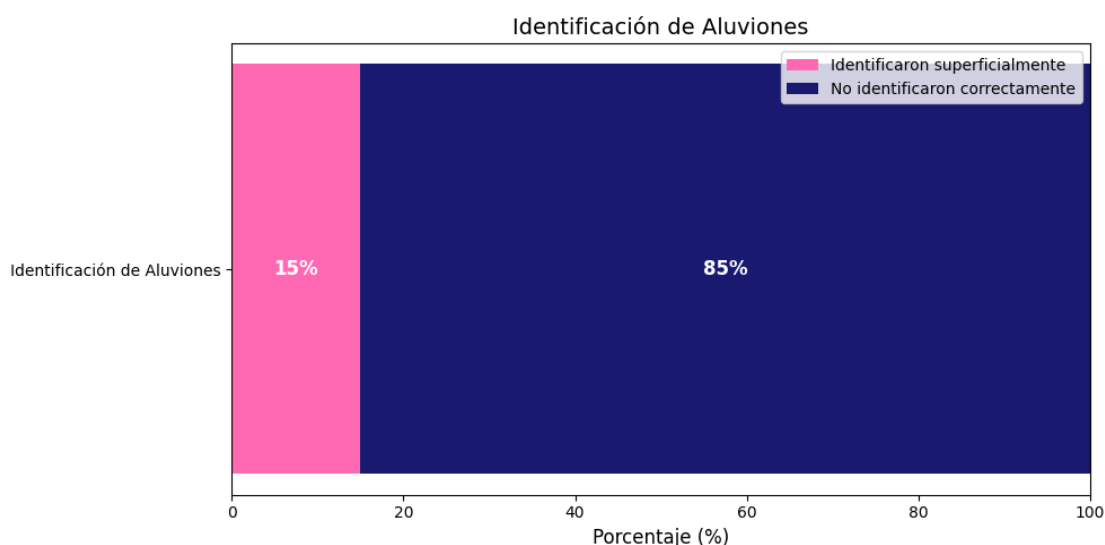


Figura n°5: ¿Sabes que es un Aluvión? ¿Qué los provoca? respuestas de los y las estudiantes de 5.° básico del Colegio Andino Antuquelen durante la actividad realizada en el año 2024. Fuente: Archivo del proyecto supervisado por Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, 2024. Fuente: Elaboración propia.

Un 20% de los estudiantes logró asociar los aluviones con "lluvias intensas" o "desbordes de ríos", lo que refleja un conocimiento parcial del fenómeno. Sin embargo, ninguno mencionó factores humanos, como la deforestación, la urbanización en laderas o la obstrucción de cauces. Respuestas como "cuando llueve mucho y el agua baja con fuerza"

demuestran que los estudiantes perciben los aluviones como fenómenos exclusivamente naturales, lo que subestima el papel de las actividades humanas en su intensificación.

Esta desconexión entre los factores naturales y humanos coincide con lo señalado por Santisteban Fernández (2019), quien destaca que la falta de contextualización educativa dificulta la comprensión de la interacción entre el entorno y las dinámicas sociales. Este hallazgo subraya la importancia de incluir actividades prácticas, como la simulación de aluviones, para vincular conceptos abstractos con las realidades locales.



El 15% de los estudiantes identificó los aluviones de manera superficial, asociándolos únicamente con lluvias intensas, sin considerar la intervención humana. El 85% restante no identificó correctamente los aluviones.

Gráfico n°6: Aluviones. Fuente: Elaboración propia.

El análisis del gráfico sobre la identificación de causas de aluviones muestra que solo un 15% de los estudiantes pudo reconocer este fenómeno como un riesgo, y lo asociaron de manera superficial con lluvias intensas. No obstante, se observó una falta importante de mención sobre factores humanos, como la obstrucción de cauces naturales o la urbanización descontrolada, los cuales son claves para comprender y prevenir este fenómeno. Este dato subraya la necesidad de integrar conocimientos sobre cómo las dinámicas humanas influyen directamente en la intensificación de riesgos naturales. Según Narváez et al. (2021), la educación geográfica juega un papel esencial en la relación entre el entorno y las acciones

humanas, lo que permite una visión crítica y reflexiva. Incluir actividades prácticas como análisis de mapas conceptuales o simulaciones ayudaría a los y las estudiantes a conectar las lluvias con las intervenciones humanas de una manera más significativa.

10.2.5.3 ¿Sabes que es un deslizamiento de tierra? ¿Qué los provoca?

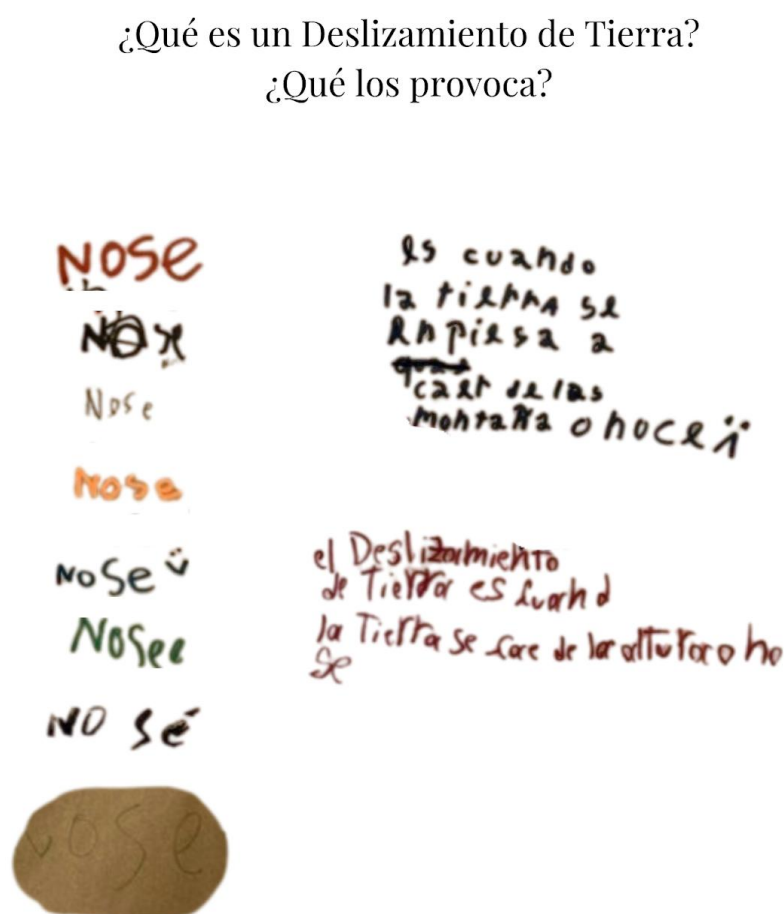
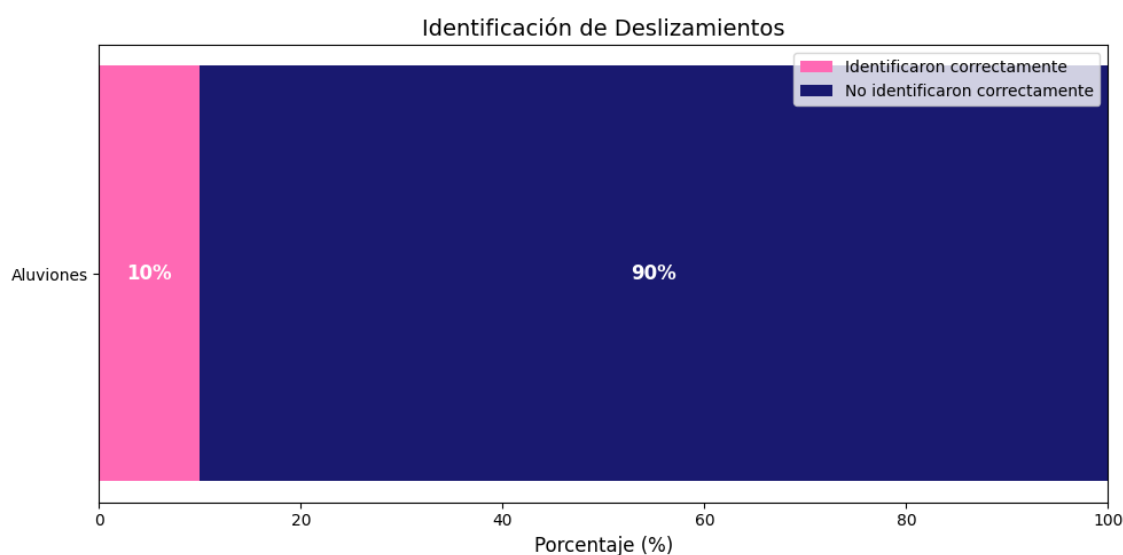


Figura n°6: ¿Sabes que es un deslizamiento de tierra? ¿Qué los provoca? respuestas de los y las estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen durante la actividad realizada en el año 2024. Fuente: Archivo del proyecto supervisado por Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, 2024.

Menos del 15% de los estudiantes identificaron correctamente causas de deslizamientos, como "pendientes pronunciadas" o "suelo débil". En su mayoría, las respuestas se limitaron a descripciones vagas, como "la tierra se cae" o "cuando llueve".

mucho". Este resultado refleja una falta de integración entre las características geográficas del entorno y los riesgos inherentes a estas condiciones.

Las respuestas también evidencian una desconexión entre la percepción del riesgo y las prácticas humanas que lo intensifican, como la deforestación o la construcción en laderas inestables. Según Blaikie et al. (1996), la vulnerabilidad a desastres se incrementa significativamente cuando no se reconocen las interacciones entre factores humanos y geográficos. En este contexto, es fundamental trabajar en actividades que resalten estas interrelaciones.



Un 10% de los estudiantes logró identificar correctamente la pendiente del terreno como un factor determinante de los deslizamientos. El 90% restante no identificó correctamente las causas relacionadas con los deslizamientos.

Gráfico n°7: Deslizamientos de Tierra. Fuente: Elaboración propia

El análisis del gráfico correspondiente indica que menos del 10% de los estudiantes identificaron correctamente los deslizamientos de tierra como un fenómeno asociado a la inestabilidad del terreno, la deforestación y las construcciones no planificadas. La mayoría de los participantes presentó respuestas vagas, como "no sé", lo que refleja una desconexión entre las características geográficas del entorno y los riesgos inherentes a estas condiciones. Según los estudios de Blaikie et al. (1996), la vulnerabilidad aumenta significativamente cuando se ignoran los factores humanos y geográficos que interactúan para provocar estos

fenómenos. Es crucial diseñar y realizar intervenciones educativas que aborden estos vacíos de manera específica y contextualizada.

10.2.6 Análisis y Fundamentación de las Respuestas No Esperadas

El análisis de las respuestas negativas o no esperadas obtenidas en el diagnóstico inicial de los estudiantes de 5° básico del Colegio Andino Antuquellén revela un conjunto de carencias conceptuales y actitudinales que ofrecen una oportunidad para reflexionar sobre los desafíos educativos en torno a los riesgos siconaturales. Estas respuestas, como "No lo creo importante" o "No sé qué es un aluvión", son indicativas de desconexión cognitiva y motivacional con el contenido, pero también reflejan la influencia de factores estructurales, pedagógicos y sociales.

Según Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), la presencia de saberes difusos, donde los conceptos son conocidos de manera fragmentada y superficial, puede atribuirse a la falta de contenidos específicos en los currículos escolares. En el contexto chileno, esta problemática se exagera por la limitada incorporación de la educación geográfica y ambiental en los programas educativos, como señalan Abarca y Lizana (2019). En este diagnóstico, un 38.5% de las respuestas negativas refleja la falta de comprensión o interés, lo que evidencia la necesidad de estrategias que conecten los fenómenos naturales con las dinámicas locales.

La desconexión con los riesgos locales, evidenciada en frases como "*Eso pasa en otros países*", es una manifestación de lo que Cavalcanti (2005) define como la ausencia de conciencia territorial. En este caso, los estudiantes priorizan fenómenos globales, como tsunamis o huracanes, influenciados por los medios de comunicación y la cultura globalizada (Flick, 2007). Esto coincide con estudios realizados en comunidades rurales chilenas, donde un 40% de los estudiantes mencionan riesgos no relacionados con su entorno inmediato, según datos del Ministerio de Educación (2021).

La percepción de lejanía frente a los riesgos locales subraya la importancia de contextualizar el aprendizaje para anclarlo en las realidades territoriales de los estudiantes. Actividades que conecten los eventos globales con sus equivalentes locales, como aluviones

o incendios, pueden ser clave para superar esta desconexión, alineándose con la propuesta de Freire (1997), quien enfatiza que el aprendizaje significativo surge de la relación directa con el contexto cotidiano de los estudiantes.

Otro aspecto relevante de las respuestas negativas es la percepción limitada sobre la capacidad de prevenir riesgos. Declaraciones como *"No podemos hacer nada"* reflejan una visión fatalista, donde los riesgos se perciben como inevitables. Este fenómeno puede estar relacionado con la falta de experiencias educativas que fomenten la agencia estudiantil y la comprensión de la relación entre acciones humanas y riesgos naturales.

Narváez et al. (2021) destacan que, en comunidades rurales, la educación ambiental suele centrarse en la descripción de fenómenos, dejando de lado las estrategias preventivas y la interacción entre factores humanos y naturales. En este caso, un 60% de los estudiantes que dieron respuestas negativas no mencionó medidas preventivas, lo que refuerza la necesidad de un enfoque educativo que priorice la prevención y la acción comunitaria.

La situación identificada en El Manzano no es aislada. En un estudio realizado por Santisteban Fernández (2019) en comunidades de la península ibérica, se encontró que un 45% de los estudiantes en zonas rurales no lograban conectar fenómenos globales con los riesgos locales. Este patrón se repite en investigaciones realizadas en el norte de Chile, donde solo un 25% de los estudiantes logró identificar estrategias preventivas para fenómenos como aluviones (CONAF, 2021). Estas estadísticas refuerzan la importancia de un enfoque educativo que contextualice los riesgos y destaque la conexión entre las acciones humanas y la prevención.

Para abordar las limitaciones observadas en las respuestas negativas, se proponen las siguientes líneas de intervención educativa:

1. Contextualización del Aprendizaje: Diseñar actividades que vinculen fenómenos globales con sus equivalentes locales, utilizando ejemplos históricos o recientes de riesgos en El Manzano. Por ejemplo, se podría comparar un tsunami globalmente conocido con un aluvión local, destacando las diferencias y similitudes en sus impactos y medidas preventivas.

2. Fomento de la Agencia Estudiantil: Incorporar simulaciones prácticas y proyectos comunitarios, como la reforestación o la limpieza de cauces, para mostrar a los estudiantes cómo sus acciones pueden mitigar los riesgos. Estas actividades no sólo fortalecerán el aprendizaje teórico, sino que también promoverán el compromiso comunitario.
3. Uso de Narrativas Locales: Aprovechar historias o relatos sobre eventos pasados en El Manzano para ilustrar los riesgos y sus consecuencias. Según Bruner (1996), las narrativas ayudan a construir aprendizajes significativos al conectar lo abstracto con lo vivido.
4. Herramientas Visuales y Analíticas: Integrar mapas conceptuales y herramientas audiovisuales que muestren la interacción entre los factores humanos y naturales. Estas estrategias permitirían a los estudiantes visualizar las conexiones entre sus actividades cotidianas y la exacerbación o mitigación de los riesgos.

10.2.7 Integración de Resultados

La actividad inicial del taller, orientada a diagnosticar el nivel de conocimiento previo, reveló carencias significativas en la comprensión integral de los riesgos y un reconocimiento limitado de la interacción entre factores humanos y naturales. Este diagnóstico integró hallazgos cualitativos y cuantitativos, identificando patrones en las respuestas estudiantiles y estableciendo proyecciones educativas para subsanar estas deficiencias mediante estrategias pedagógicas contextualizadas. Este enfoque se alinea con el objetivo específico de la investigación: determinar el nivel de conocimiento inicial de los estudiantes sobre los riesgos del entorno y proponer estrategias que fomenten aprendizajes significativos.

Las discusiones grupales iniciales permitieron compartir ideas y percepciones, destacando cómo las dinámicas humanas locales exacerbaban fenómenos como incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra. A través de la reflexión y el intercambio de experiencias, los estudiantes comenzaron a identificar conexiones entre sus acciones cotidianas y los riesgos presentes en su comunidad. Este proceso está respaldado por Narváez et al. (2021), quienes enfatizan la relevancia de la educación geográfica para establecer vínculos entre fenómenos naturales y actividades humanas.

La identificación de conocimientos previos es fundamental para construir aprendizajes significativos. Según Ausubel (2002), este aprendizaje ocurre cuando los nuevos conceptos se integran de manera lógica con las estructuras cognitivas existentes. En este taller, las respuestas iniciales evidenciaron tres patrones principales:

1. Falta de precisión conceptual: Muchos estudiantes describieron fenómenos como "aluvión" de manera vaga, por ejemplo, como "algo que pasa cuando llueve mucho". Estas descripciones no relacionaban los eventos con factores como la acumulación de sedimentos o la deforestación, lo que refleja "saberes difusos" (Díaz Barriga & Hernández Rojas, 2010).
2. Predominio de experiencias anecdóticas: Las respuestas reflejaron experiencias personales, como incendios cercanos a sus hogares o lluvias intensas en la comunidad. Estas narrativas, aunque limitadas, constituyen una base valiosa para construir aprendizajes que conecten lo individual con lo colectivo (Bruner, 1996).
3. Subestimación de los factores humanos: Pocos estudiantes identificaron cómo actividades humanas, como la deforestación o la acumulación de basura, exacerbaban los riesgos. Este hallazgo, consistente con Blaikie et al. (1996), subraya la necesidad de enseñar a reconocer la interacción entre factores humanos y naturales.

10.2.8 Desafíos y proyecciones

Los resultados destacan la necesidad de contextualizar los contenidos educativos, vinculando conocimientos teóricos con experiencias locales. Según Freire (1970), la educación debe partir de las realidades inmediatas de los estudiantes, transformándose en un puente hacia la comprensión crítica y la acción transformadora.

Para abordar estas carencias, se proponen tres líneas de intervención:

1. Enfoque en la prevención: Diseñar actividades que enseñen medidas como el manejo responsable del fuego, la reforestación y la limpieza de cauces. Estas acciones fortalecerán tanto la comprensión teórica como el compromiso con su comunidad.

2. Integración de factores humanos y naturales: Incluir simulaciones que ilustren cómo las actividades humanas intensifican riesgos como aluviones y deslizamientos, ayudando a los estudiantes a visualizar estas interacciones.
3. Refuerzo de la comprensión crítica: Utilizar herramientas didácticas como analogías, narrativas locales y actividades prácticas para conectar los riesgos con el entorno inmediato de los estudiantes.

10.2.9 Conclusión del capítulo

El diagnóstico inicial evidenció importantes lagunas conceptuales y un conocimiento limitado en los estudiantes de 5° básico del Colegio Andino Antuquél en relación con los riesgos socionaturales presentes en su entorno. Este análisis resaltó la necesidad de diseñar e implementar estrategias educativas contextualizadas, capaces de conectar fenómenos naturales con las dinámicas humanas locales, promoviendo aprendizajes significativos y adaptados a su realidad cotidiana. Estas conclusiones coinciden con investigaciones que destacan la importancia de la contextualización educativa para abordar las necesidades específicas de cada comunidad (Abarca & Lizana, 2019; Santisteban Fernández, 2019).

Los resultados reflejan un conocimiento fragmentado sobre fenómenos como incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra, además de una desconexión entre los factores naturales y humanos. Esto evidencia la urgencia de fortalecer la educación geográfica en el currículo escolar, no solo para mejorar la comprensión de los estudiantes sobre su entorno, sino también para fomentar resiliencia comunitaria y habilidades para la gestión de riesgos.

La identificación de los conocimientos previos proporcionó una base sólida para el diseño del taller educativo. Según Freire (1970, 1997), el aprendizaje significativo se construye a partir de las experiencias inmediatas y reales de los estudiantes. Este enfoque permitió planificar actividades como la creación de mapas de riesgo y simulaciones de evacuación, estrategias que, en línea con Novak (1998), tienen el potencial de integrar nuevos conocimientos con las estructuras cognitivas existentes. Esto contribuye a una comprensión más integral y crítica.

Finalmente, las observaciones iniciales revelaron un nivel básico de comprensión de los riesgos y una percepción limitada de las medidas preventivas. Aunque los estudiantes lograron identificar algunas causas y efectos de los fenómenos, las respuestas fueron mayormente descriptivas y mostraron una desconexión entre los factores humanos y naturales. Este hallazgo subraya la necesidad de una intervención educativa integral que no solo profundice en la comprensión teórica, sino que también desarrolle en los estudiantes la capacidad de actuar proactivamente frente a los riesgos, fortaleciendo así su rol como agentes activos en la prevención y mitigación de desastres en su comunidad.

10.3 CAPÍTULO 3: “Cambios en el Conocimiento y Percepción sobre Riesgos Socionaturales”

10.3.1 Introducción

El presente capítulo responde al objetivo específico número tres de nuestra investigación, el cual propone analizar los cambios en el conocimiento y percepción de los estudiantes del Colegio Andino Antuquelen respecto a los riesgos socionaturales tras la implementación del taller educativo contextualizado a la zona y riesgos presentes en el pueblo de El manzano, ubicado en la comuna de San José de Maipo. Basándonos en un enfoque mixto, este análisis evalúa tanto los avances y evoluciones cuantitativos como cualitativos derivados de las actividades participativas y narrativas diseñadas para fomentar un aprendizaje significativo.

Para evaluar esta evolución en el conocimiento y percepción de los riesgos, nos apoyamos en teorías pedagógicas fundamentales, como el aprendizaje significativo de Ausubel (2002), que subraya la importancia de conectar nuevos conceptos con experiencias previas, y la educación liberadora de Freire (1970), que destaca el rol de la contextualización en la transformación social. Creemos sumamente necesario volver a mencionar que el taller no solo buscó transmitir conocimientos, sino también fortalecer la resiliencia comunitaria a través de estrategias pedagógicas activas y contextualizadas a las necesidades de los y las estudiantes del Colegio Andino Antuquelen.

El análisis se llevó a cabo mediante una comparación entre las actividades iniciales y finales, tomando en cuenta la actividad de desarrollo, el cual evidenciamos como un examen detallado de las narrativas creadas por los y las estudiantes. Para concluir, volveremos a mencionar que este capítulo busca evidenciar cómo la educación contextualizada puede promover una identificación temprana, comprensión más profunda y una acción crítica frente a los riesgos presentes en el entorno donde han crecido y siguen formándose tanto como estudiantes y como futuros ciudadanos.

10.3.2 Metodología y Actividades Implementadas

El desarrollo de este estudio estuvo basado en una metodología educativa activa y contextualizada, diseñada específicamente para evaluar y promover el aprendizaje significativo en torno a los riesgos siconaturales.

El taller educativo se desarrolló a través de una estructura metodológica cuidadosamente diseñada, la cual fue dividida en tres etapas principales, todo pensado con el objetivo de evaluar, reforzar y transformar los conocimientos y percepciones de los estudiantes sobre los riesgos siconaturales en su entorno. Estas etapas se destacan principalmente por integrar estrategias pedagógicas activas y contextualizadas para El Manzano, específicamente para los y las 13 estudiantes que participaron en el taller, basadas en principios teóricos del aprendizaje significativo (Ausubel, 2002) y la educación liberadora (Freire, 1970), promoviendo una conexión directa entre los conceptos aprendidos y las vivencias locales.

A través de actividades individuales y grupales, se evaluaron los conocimientos previos de los estudiantes sobre riesgos específicos como incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra. Estas actividades incluyeron preguntas abiertas y discusiones colectivas para establecer un punto de partida en términos de percepción y comprensión.

Para comprender de manera más íntegra la ruta del taller y las actividades, recomendamos leer el cuadernillo didáctico titulado “*Descubre el Poder de la Prevención: Crea Cuentos que Salvan Vidas*”¹⁰ de elaboración propia. (Para acceder al cuadernillo deberá escanear el código qr que se encuentra al costado o dar clic en el enlace en el pie de página)



10.3.3 Actividad Inicial

Como se pudo evidenciar en el capítulo anterior titulado “*Nivel de Conocimiento Inicial de los Estudiantes sobre Riesgos*” a grandes rasgos, las observaciones iniciales revelaron un nivel básico de comprensión de los riesgos y una percepción limitada de las medidas preventivas. Aunque los y las estudiantes lograron identificar algunas causas y

¹⁰ <https://drive.google.com/file/d/1NbISzBiM6ACI73MI15GenHlrnzEZPM13/view?usp=sharing>

efectos de los riesgos, las respuestas fueron mayormente descriptivas y mostraron una total desconexión entre los factores humanos y naturales.

Este momento del taller se estructuró en dos componentes principales: reforzamiento teórico y actividades creativas, específicamente la creación de fábulas. Para este momento, ya habíamos identificado las necesidades en el conocimiento y percepción sobre los riesgos naturales en los y las estudiantes, así que podíamos comenzar a reforzar los vacíos existentes en el aprendizaje, para ello realizamos un reforzamiento teórico puntual. Para fomentar un aprendizaje constante, a los y las estudiantes fueron entregados trípticos¹¹ de Elaboración propia, los cuales se proporcionaron para llevar a sus hogares y compartir el conocimiento con sus cercanos, así nos aseguramos de que el conocimiento siga una ruta constante y no solo quede dentro de las cuatro paredes del aula escolar. (Para acceder al Tríptico deberá escanear el código qr que se encuentra en el pie de página o dar clic en el enlace)

10.3.3.1 Reforzamiento Teórico

En esta etapa, se buscó proporcionar el conocimiento que ellas y ellos necesitaban para identificar y comprender por su propia cuenta los conceptos clave sobre los riesgos sicionaturales, incluyendo:

- Causas y consecuencias: Se discutieron factores humanos y ambientales, como la deforestación y la urbanización no planificada, relacionados con aluviones y deslizamientos.
- Medidas preventivas: Los estudiantes aprendieron estrategias como la reforestación, la limpieza de cauces y la creación de cortafuegos.
- Estudio de casos: Se analizaron eventos históricos del Cajón del Maipo para conectar la teoría con el contexto local.



Este enfoque permitió que los estudiantes comprendieran los riesgos desde una perspectiva integral, lo que es fundamental según Ausubel (2002), quien destaca que el aprendizaje significativo surge al integrar nuevas ideas con conocimientos previos.

¹¹ <https://drive.google.com/file/d/1htTtXRWkOArp-f9U7RBqFHobhF69MWZ5/view?usp=sharing>

10.3.3.2 Creación de Fábulas

La creación de fábulas fue una actividad de desarrollo que ayudó a los estudiantes a expresar a su manera la comprensión sobre riesgos, de una forma creativa y contextualizada. Los cuentos creados reflejaron su evolución del aprendizaje de las causas y consecuencias, también su capacidad para proponer medidas preventivas. Ejemplos destacados incluyen:

- "La chinchilla porfiada": Relata la importancia de prepararse ante deslizamientos de tierra.
- "El puma Superman": Destaca la cooperación comunitaria para prevenir incendios forestales.
- "El deslizamiento": Ilustra la relación entre deforestación y estabilidad del terreno.

10.3.4 Actividad de Cierre

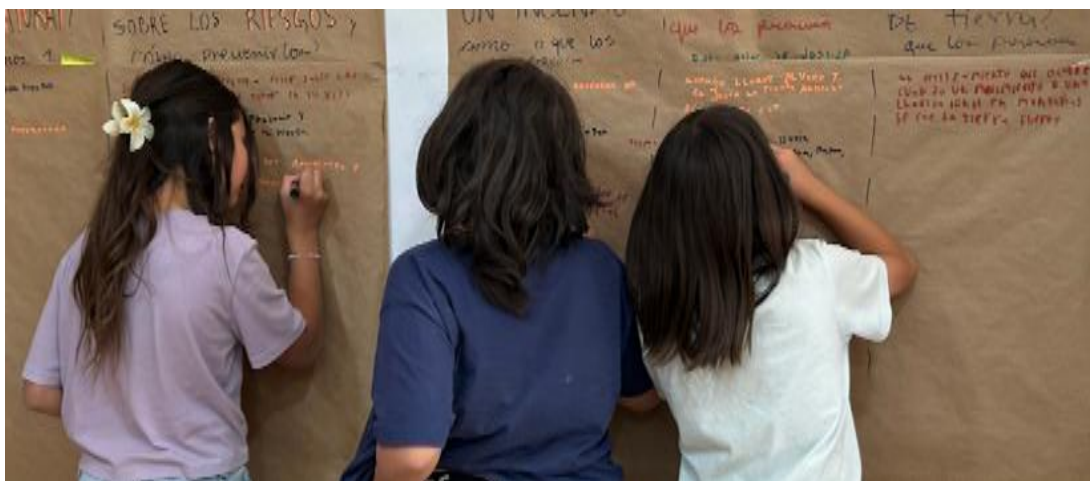


Figura n°7: Fotografía de los y las estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen durante la actividad de cierre, realizada en el año 2024. Fuente: Archivo del proyecto supervisado por Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, 2024.



Figura n°8: Actividad 2, Aluviones respuestas de los y las estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen durante la actividad realizada en el año 2024. Fuente: Archivo del proyecto supervisado por Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, 2024.

Luego del desarrollo de las actividades, incluyendo la creación de fábulas y el reforzamiento de contenido, las respuestas en la actividad de cierre evidencian evoluciones significativas. Las y los estudiantes nos proporcionaron descripciones más completas, reflexionadas y también más precisas sobre los riesgos siconaturales, como por ejemplo, algunos mencionan que "Un aluvión una gran masa de tierra, barro, árboles, piedras y son causados por la lluvia", una mejora clara respecto a las respuestas iniciales.

Esta evolución en la comprensión y percepción respalda y nos hace caer en cuenta de la efectividad de la metodología que aplicamos, la cual integró actividades creativas y participativas para fomentar el aprendizaje activo. Según Piaget (1970) y Vygotsky (1978),

el aprendizaje se fortalece cuando los estudiantes participan activamente en la construcción de su propio conocimiento, lo cual se pudo evidenciar en la actividad de la creación de fábulas. Estos cuentos no solo ayudaron a internalizar conceptos, sino que también los y las ayudaron a conectar sus experiencias previas con contenido nuevo, consolidando así el aprendizaje.

10.3.5 Análisis de los resultados de los cambios en el Conocimiento y Percepción

Tras la implementación del taller, se observaron evoluciones significativas en el conocimiento y percepción de los y las estudiantes. El análisis comparativo entre las actividades iniciales y finales reveló lo siguiente:

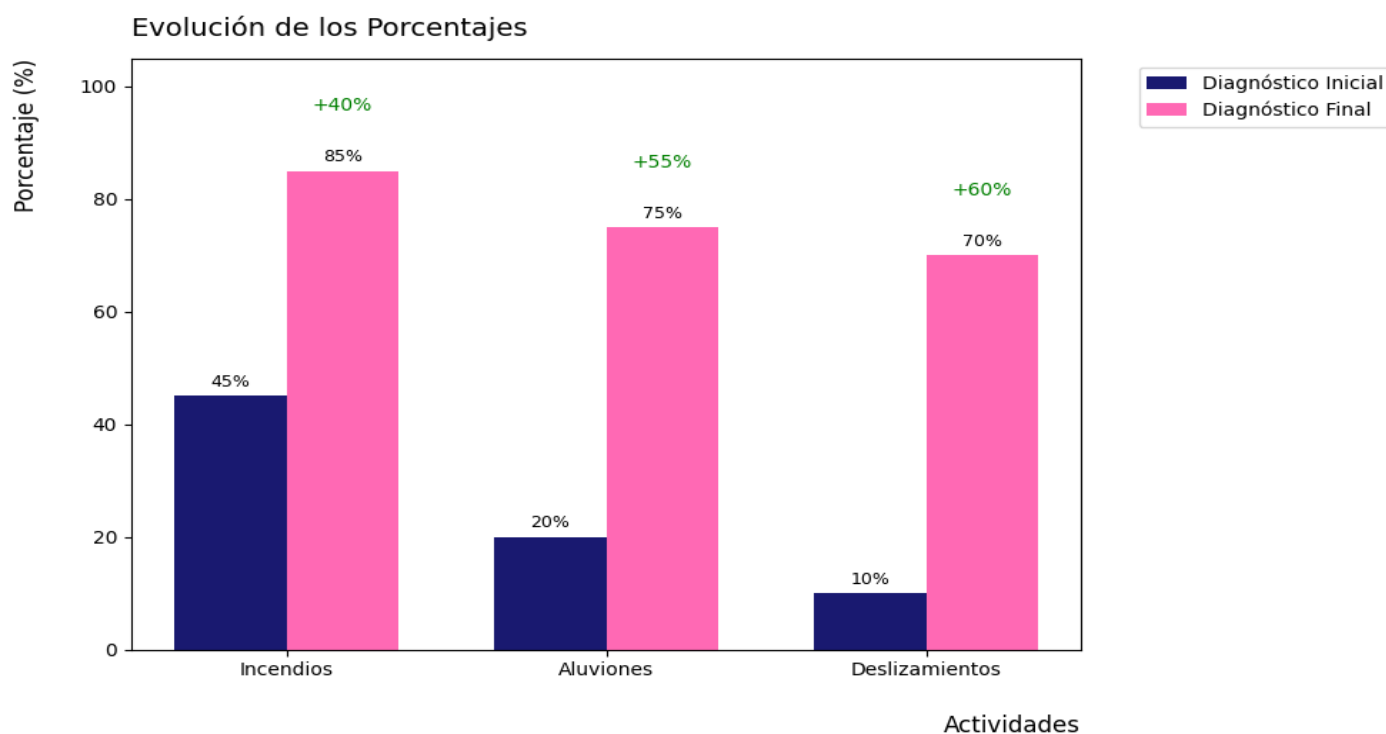


Gráfico N°8: Evolución de los Porcentajes. Fuente: Elaboración propia.

Como podemos evidenciar en el gráfico N°8, la evolución, cambios y transformaciones tuvieron avances sumamente significativos en el conocimiento y percepción de los y las estudiantes sobre los riesgos socionaturales tras la implementación del taller educativo contextualizado "*Descubre el Poder de la Prevención*". Este taller fue

diseñado y contextualizado específicamente para abordar los incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra, riesgos prioritarios en la localidad de El Manzano, y el cual tuvo como objetivo evaluar los cambios en el conocimiento y percepción de los estudiantes en relación con estos fenómenos. Los resultados, a grandes rasgos, nos permiten observar un progreso notable en la capacidad de los participantes para lograr identificar, comprender y proponer medidas preventivas, marcando una diferencia sustancial y sumamente importante entre el nivel inicial y final del taller y también de aprendizaje.

El contexto local de El Manzano fue un factor decisivo en los resultados obtenidos, la maravillosa y particular geografía de la zona, la cual es muy caracterizada por pendientes pronunciadas, suelos frágiles y su cercanía al Río Maipo, influyendo directamente en la frecuencia y magnitud de los riesgos estudiados que llamamos riesgos prioritarios. Estas características, junto con factores como la urbanización no planificada y la acumulación de material combustible, formaron la base para desarrollar un enfoque pedagógico adaptado a las realidades del territorio. Como se evidencia en el gráfico N° 8, el conocimiento inicial sobre los riesgos era bastante básico, sin un trasfondo o alguna reflexión crítica, con porcentajes iniciales que oscilan entre el 10% y el 45%. Este nivel de conocimiento refleja tanto la ausencia de contenidos específicos para cada zona, en este caso la Comuna de San José de Maipo, sobre riesgos en el currículo nacional como la desconexión que sentimos al inicio de los estudiantes hacia los fenómenos propios de su entorno inmediato, una tendencia que puede ser observada también en estudios nacionales sobre la educación ambiental en contextos rurales (Abarca & Lizana, 2019).

Luego de aplicar el taller, los porcentajes finales muestran incrementos significativos, de los cuales nos sentimos orgullosos: del 45% al 80% en la identificación de incendios forestales, del 15% al 75% en la comprensión de aluviones, y del 10% al 70% en el reconocimiento de las causas de deslizamientos de tierra. Estos cambios reflejan un avance no solo en el nivel de conocimiento, sino también en la percepción crítica de los estudiantes hacia los riesgos y cómo ahora sí pueden realizar un proceso de conexión o interrelación con las dinámicas humanas y ambientales. Este impacto positivo puede atribuirse al uso de metodologías activas y contextualizadas, como la creación de fábulas, el análisis de casos locales y las actividades prácticas, estrategias que fomentaron la conexión entre los conceptos

teóricos y las experiencias vividas por los estudiantes, en línea con las propuestas de Freire (1970) y Ausubel (2002).

La comparación entre las actividades iniciales y finales resalta no solo la evolución en el conocimiento, sino también las áreas que requerían atención particular. Por ejemplo, las respuestas iniciales eran vagas y sin mucha reflexión o algún cuestionamiento al suceso, como por ejemplo: *"No sé"* o *"Es cuando llueve mucho"* las cuales reflejan una falta conceptual y una percepción incompleta de los riesgos. Estas respuestas destacan la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que parten desde cero en ciertos temas, utilizando herramientas visuales como imágenes y narrativas basadas en la experiencia local. Un ejemplo exitoso de esta aproximación fue la actividad de creación de fábulas, donde los estudiantes conectaron conceptos técnicos con historias que reflejaban las dinámicas de su comunidad. Narrativas como *"El puma Superman"*, que aborda estrategias preventivas frente a incendios forestales, permitieron a los estudiantes interiorizar conceptos de una manera significativa y accesible.

Comparado con estudios nacionales, donde la percepción de riesgos tiende a centrarse en fenómenos globales como terremotos y tsunamis (CONAF, 2021), los estudiantes de El Manzano lograron una comprensión más específica de los riesgos locales gracias a la incorporación de contenidos adaptados a su realidad territorial. Esto nos refuerza la idea de necesidad de integrar metodologías activas y contextualizadas en el currículo escolar, especialmente en comunidades rurales y vulnerables, donde la conexión entre la educación formal y las dinámicas locales es fundamental para promover aprendizajes significativos (Cavalcanti, 2005; Santisteban Fernández, 2019).

10.3.5.1 Incendios Forestales

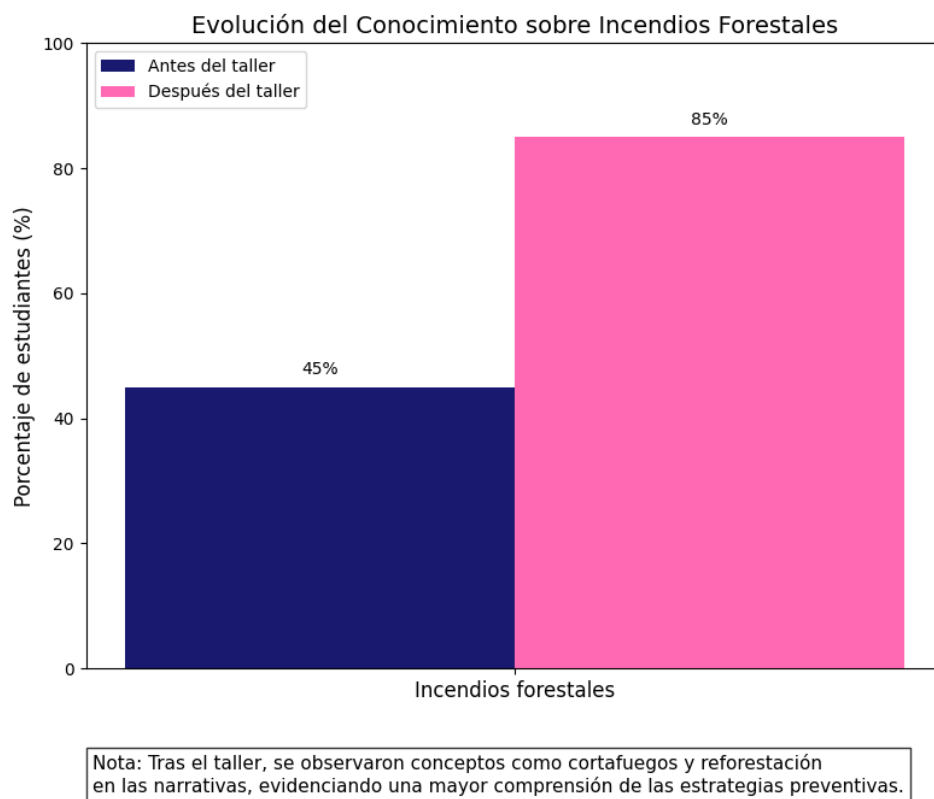


Gráfico N°9: Evolución del Conocimiento Sobre Incendios Forestales. Fuente: Elaboración propia.

El análisis del gráfico N°9 evidencia un progreso significativo en la comprensión y percepción de los estudiantes respecto a los incendios forestales como riesgo socionatural tras la implementación del taller educativo. Antes del taller, solo el 45% de los y las estudiantes podían identificar al menos una medida preventiva frente a este riesgo. Sus respuestas se centraban en causas humanas inmediatas, como "*la basura*" o "*los cigarros mal apagados*", sin profundizar en factores ambientales, como la acumulación de material combustible o la sequía, que son fundamentales en el contexto de la precordillera de El Manzano.

El porcentaje logró incrementar a un sólido 85% en el conocimiento tras el taller, esto nos refleja una evolución en la capacidad de los estudiantes para identificar estrategias preventivas más completas y específicas. Estas incluyen la creación de cortafuegos, la

reforestación y el manejo adecuado del fuego, conceptos que se reforzaron a través de actividades participativas.

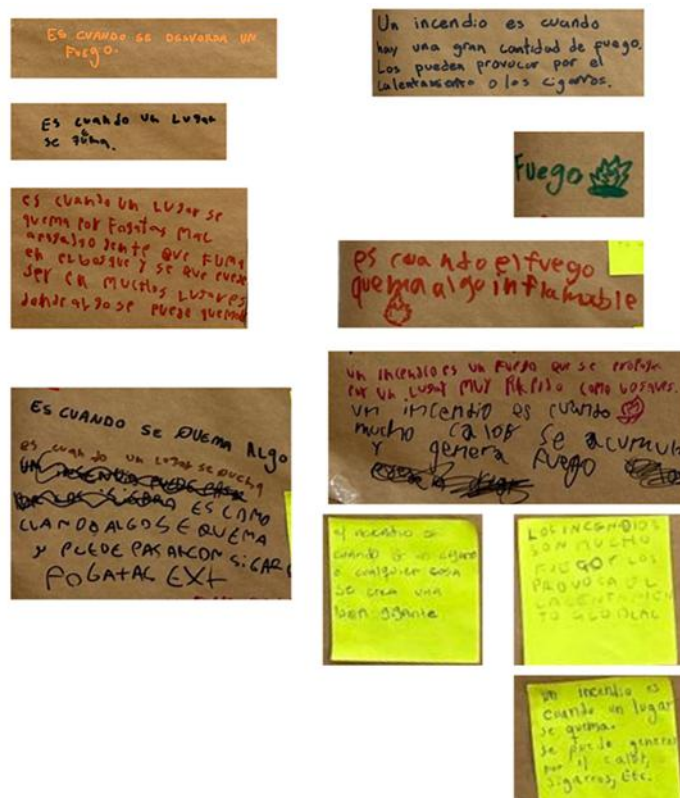


Figura n°9: Actividad de cierre, Incendios. Respuestas de los y las estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen durante la actividad realizada en el año 2024. Fuente: Archivo del proyecto supervisado por Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, 2024.

La mejora observada puede atribuirse al enfoque pedagógico contextualizado del taller, que conectó el conocimiento técnico con las vivencias y el entorno inmediato de los estudiantes. Según Ausubel (2002), el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se integran con las estructuras cognitivas previas, un proceso que fue potenciado en este caso por la utilización de ejemplos locales y actividades prácticas. Además, este enfoque es consistente con las propuestas de Freire (1970), quien argumenta que la educación contextualizada no solo informa, sino que también empodera a los estudiantes como agentes activos en la prevención de riesgos.

El impacto de estas actividades también se refleja en la calidad de las respuestas finales, que evidencian una comprensión más integral de las causas y medidas preventivas

asociadas a los incendios forestales. Por ejemplo, conceptos como *"la reforestación con especies nativas para reducir la acumulación de combustible"* muestran que los estudiantes desarrollaron una perspectiva más crítica, que hicieron un proceso de reflexión y también analítica con respecto a la interacción entre los factores humanos y ambientales. Este tipo de aprendizaje no solo contribuye a fortalecer la conciencia ambiental de los participantes, sino que también promueve su rol como ciudadanos y ciudadanas responsables y comprometidos con la gestión de riesgos en su comunidad.

En términos pedagógicos, los resultados subrayan la importancia de utilizar metodologías activas y participativas que fomenten la conexión entre los conceptos teóricos y las experiencias locales. Además, los hallazgos destacan la necesidad de integrar estos enfoques en el currículo escolar de manera sistemática, especialmente en áreas vulnerables como El Manzano, donde los incendios forestales representan un riesgo recurrente. Tal como señalan Cavalcanti (2005) y Santisteban Fernández (2019), la educación geográfica debe priorizar la relación entre el entorno y las dinámicas humanas para fomentar una comprensión crítica y proactiva de los riesgos.

Para finalizar, debemos destacar que el aumento del 45% al 85% en el conocimiento sobre incendios forestales no solo valida la efectividad del taller como herramienta educativa, sino que también destaca el potencial de los estudiantes para aplicar estos aprendizajes en su contexto. Este progreso refuerza la importancia de seguir desarrollando estrategias pedagógicas que combinen la teoría con la práctica, fortaleciendo la capacidad de las comunidades escolares para enfrentar los desafíos asociados a los riesgos siconnaturales.

10.3.5.2 Aluviones

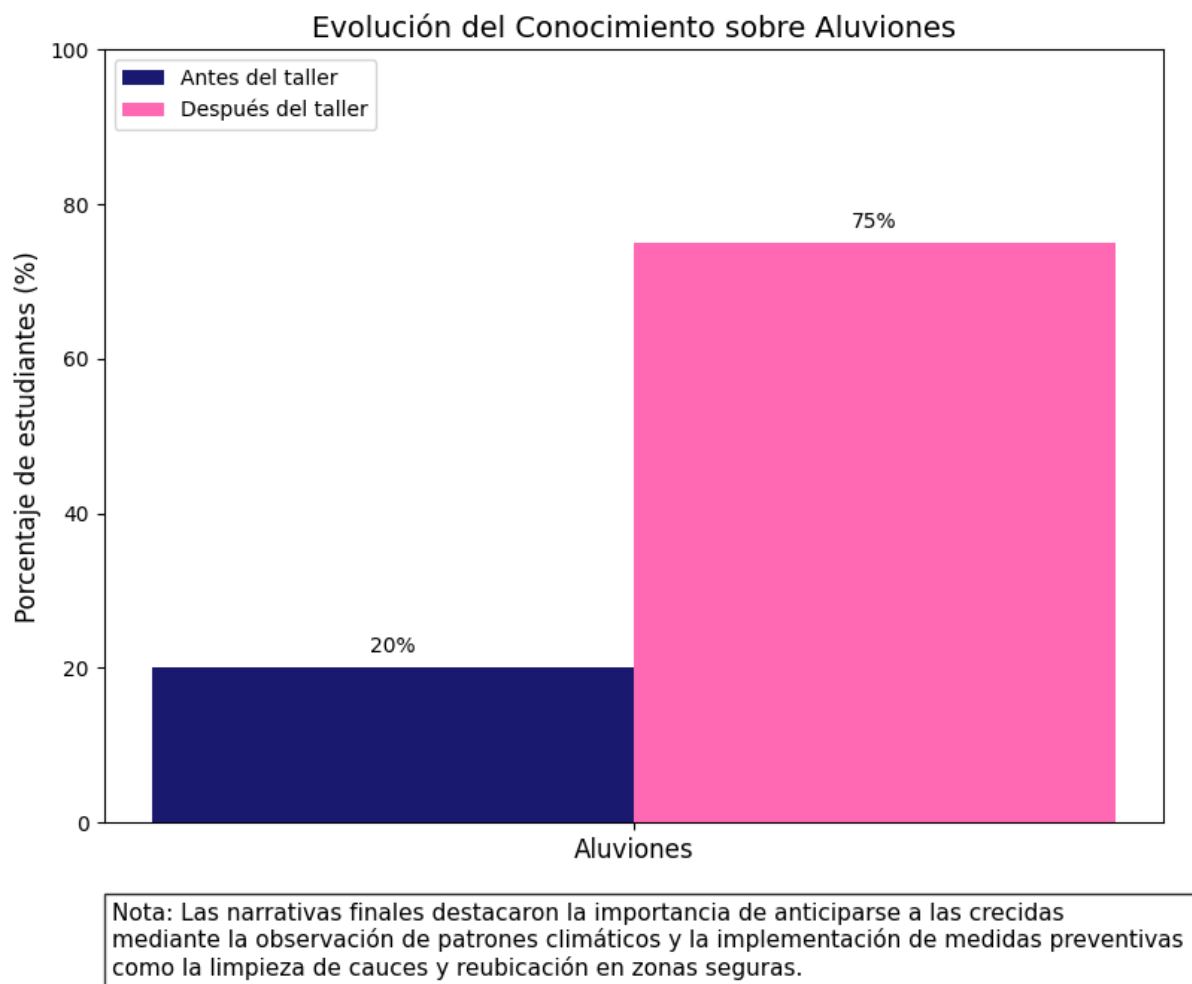


Gráfico N°10: Evolución del Conocimiento Sobre Aluviones. Fuente: Elaboración propia.

Si observamos el gráfico N°10 nos evidencia una mejora sustancial en la comprensión de los estudiantes respecto a los aluviones y las medidas preventivas asociadas a este riesgo siconatural. Antes de llevar a cabo el taller, solo un 15% de los y las estudiantes lograban identificar los aluviones como un riesgo relevante para su entorno. Las respuestas iniciales se limitaban a reconocer lluvias intensas como un factor importante desencadenante, pero carecían de una perspectiva integral que incluyera elementos humanos clave, como la obstrucción de cauces o la urbanización en áreas vulnerables o simplemente también darle o sumarles más responsabilidad a las causas humanas. Esta percepción inicial demuestra una

desconexión entre las dinámicas naturales y sociales, lo que coincide con la falta de contextualización en la educación ambiental señalada por Cavalcanti (2005).

Al finalizar el taller, el porcentaje de estudiantes que relacionaron los aluviones con estrategias preventivas como la limpieza de cauces y la reubicación en zonas seguras aumentó significativamente, alcanzando un muy buen número de 75%. Este cambio refleja no solo un mejor entendimiento de los factores naturales y humanos que contribuyen a los aluviones, sino también una internalización de las medidas prácticas para prevenirlos. Por ejemplo, como se puede evidenciar en las actividades finales, como por ejemplo en las fábulas, donde se observaron menciones a la importancia de evitar construcciones en laderas y mantener los cauces libres de sedimentos, acciones directamente relacionadas con la prevención de este tipo de fenómenos.



Figura n°10: Actividad de cierre Aluviones, respuestas de los y las estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen durante la actividad realizada en el año 2024. Fuente: Archivo del proyecto supervisado por Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, 2024.

Si observamos la figura n°10, tenemos un claro ejemplo de la comprensión del riesgo aluvión, como la respuesta de un alumno/a que dice que “Un Aluvión es una gran masa de tierra, barro, árboles y piedras causados por la lluvia” donde trabajamos con una causa y por ende su efecto. Frase o respuesta que pudimos apreciar de manera tan variada y diversa, no así como en la actividad de inicio.

10.3.5.3 Deslizamientos de tierra

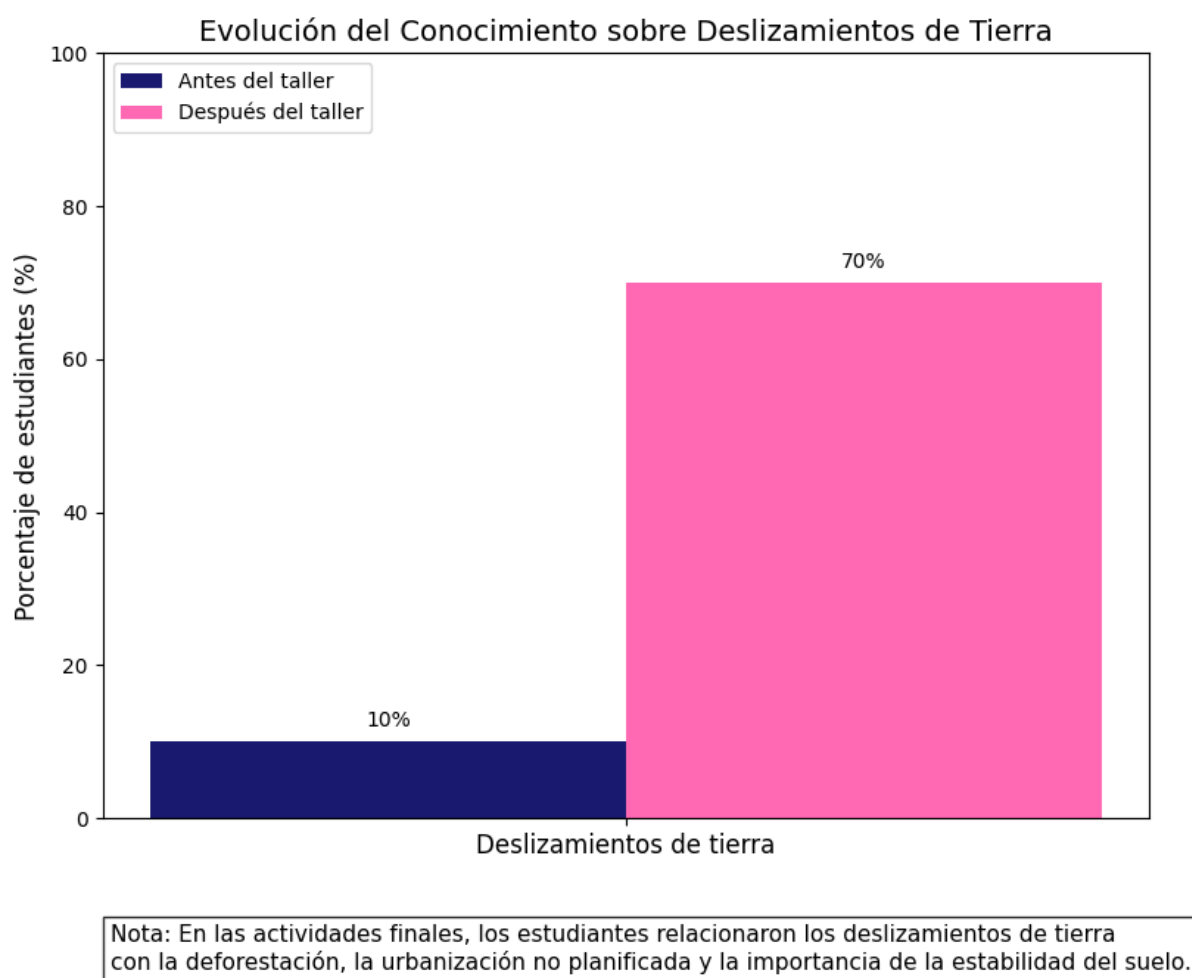


Gráfico N°11: Evolución del Conocimiento Sobre Incendios Forestales. Fuente: Elaboración propia.

El gráfico N°11 revela un avance significativo en la comprensión de los deslizamientos de tierra como un riesgo socionatural relevante, evidenciando la efectividad de las estrategias pedagógicas que llevamos a cabo. Antes del taller, solo el 10% de los estudiantes podía identificar la estabilidad del suelo como un factor clave en la generación

de deslizamientos, lo que refleja una comprensión limitada de este fenómeno. Las respuestas iniciales tendían a ser vagas y descontextualizadas, sin conectar o realizar una reflexión crítica o cuestionar elementos como la deforestación, las pendientes pronunciadas o la urbanización no planificada, factores que juegan un rol esencial en la ocurrencia de deslizamientos. Esto coincide con lo planteado por Díaz Barriga y Hernández Rojas (2010), quienes señalan que las ideas previas de los estudiantes a menudo carecen de profundidad y están marcadas por experiencias aisladas o fragmentadas.



Figura n°11: Actividad de cierre Deslizamiento de Tierra. Respuestas de los y las estudiantes de 5.° básico del Colegio Andino Antuquelen durante la actividad realizada en el año 2024. Fuente: Archivo del proyecto supervisado por Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, 2024.

Luego del taller, el reconocimiento de los deslizamientos como un fenómeno influido tanto por factores naturales como humanos aumentó al 70%. Este cambio particularmente solo se logró apreciar bien en las actividades finales, donde los estudiantes comenzaron a

relacionar conceptos como la estabilidad del suelo y la importancia de evitar construcciones no planificadas. Además, identificaron la deforestación como un factor clave que incrementa la vulnerabilidad del terreno, lo que demuestra una comprensión más integral del riesgo y sus causas. Este progreso se alinea con las teorías de aprendizaje significativo propuestas por Ausubel (2002), quien subraya que el conocimiento se internaliza de manera más efectiva cuando está directamente conectado con las experiencias previas y el contexto de los estudiantes.

Otro aspecto relevante del avance observado es la capacidad de los estudiantes para identificar medidas preventivas. Durante las actividades finales, muchos de ellos mencionaron estrategias como la reforestación, el diseño urbano planificado y la construcción de sistemas de contención. Estas respuestas indican no solo un incremento en el conocimiento, sino también un cambio en la percepción del rol humano en la prevención de desastres, alineándose con las propuestas de Freire (1970) sobre educación crítica y transformadora. Por lo tanto, los avances observados no solo reflejan la efectividad del taller como estrategia educativa, sino también el potencial de los estudiantes para aplicar estos conocimientos en situaciones prácticas y reales, consolidando aprendizajes significativos que van más allá del aula.

10.3.6 Análisis de las Fábulas



Figura n°12: Fotografía de los y las estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen durante la actividad "Creación de Fábulas", realizada en el año 2024. Fuente: Archivo del proyecto supervisado por Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, 2024.

Las narrativas desarrolladas por los estudiantes fueron una herramienta clave para evaluar la internalización del conocimiento. Ejemplos destacados incluyen:

- *"La chinchilla porfiada"*: Ilustra la preparación ante deslizamientos de tierra, destacando la importancia de la planificación preventiva.
- *"El puma Superman"*: Resalta estrategias colectivas como cortafuegos y cooperación comunitaria frente a incendios forestales.
- *"El deslizamiento"*: Refleja la comprensión de factores locales como lluvias intensas y deforestación en la generación de desastres.

Estas narrativas conectan los aprendizajes teóricos con el contexto local de los estudiantes, validando la efectividad de metodologías participativas y contextualizadas. Las fábulas no sólo facilitaron la asimilación de conceptos complejos, sino que también promovieron habilidades como la creatividad y la comunicación efectiva.

10.3.6.1 Análisis General sobre la Incorporación de Medidas Preventivas y la Identificación Precisa de Causas en las Narrativas

El análisis de las narrativas creadas por los estudiantes evidencia un progreso significativo en la internalización de conceptos clave sobre riesgos siconaturales, particularmente en cuanto a la incorporación de medidas preventivas y la precisión en la identificación de causas. Estas dimensiones no solo reflejan el impacto del taller educativo, sino también la eficacia de las estrategias pedagógicas utilizadas.

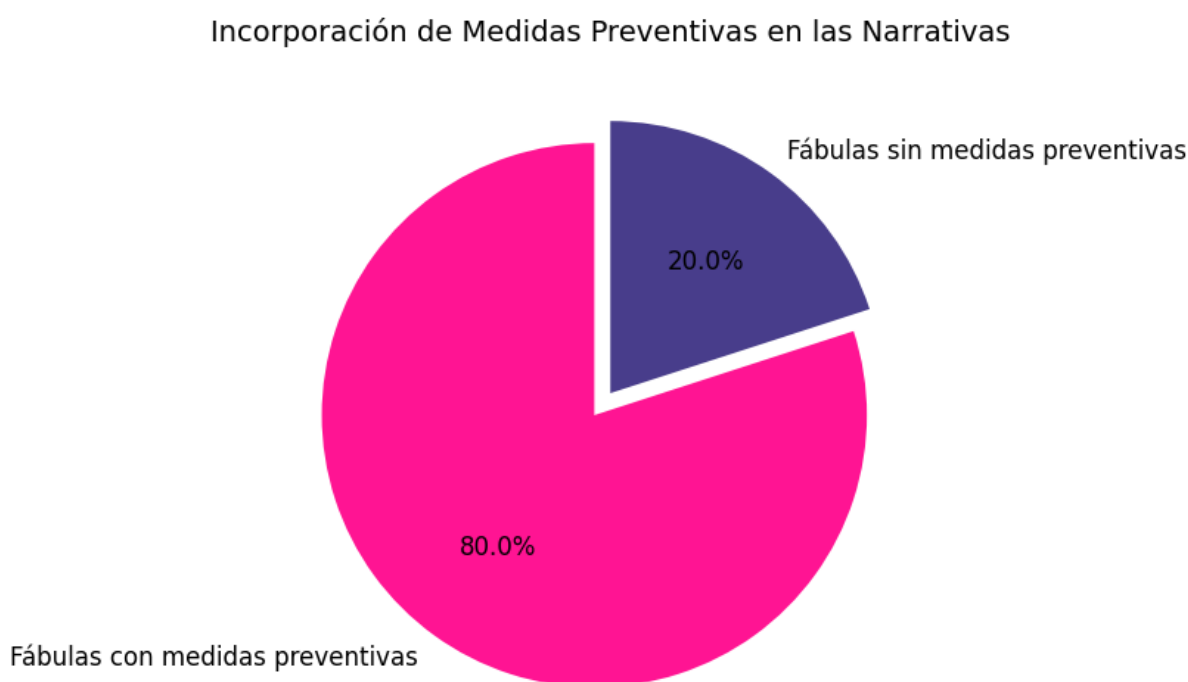


Gráfico N°12: Incorporación de Medidas Preventivas en las Narrativas. Fuente: Elaboración propia.

El gráfico n°12 sobre la "Incorporación de Medidas Preventivas en las Narrativas" demuestra que el 80% de las fábulas creadas por los estudiantes incluyeron estrategias preventivas como la limpieza de cauces, la creación de cortafuegos y la reforestación. Este hallazgo sugiere que las actividades educativas lograron conectar los aprendizajes teóricos con prácticas concretas de mitigación de riesgos.

Desde una perspectiva pedagógica, este logro puede asociarse con el aprendizaje significativo descrito por Ausubel (2002), donde los estudiantes integraron nuevos conceptos con sus experiencias previas. Las narrativas permitieron materializar conceptos abstractos, como la prevención de riesgos, en relatos comprensibles y creativos. Además, el énfasis en medidas específicas refleja un cambio hacia un aprendizaje orientado a la acción, un enfoque promovido por Freire (1997), quien aboga por una educación que transforme las realidades sociales.

Geográficamente, las estrategias preventivas mencionadas están directamente relacionadas con las características del entorno de El Manzano, un área vulnerable a incendios forestales, aluviones y deslizamientos. Por ejemplo, la mención recurrente de cortafuegos subraya la relevancia del manejo responsable del territorio para reducir riesgos asociados con los incendios, como lo indica SENAPRED (2023).

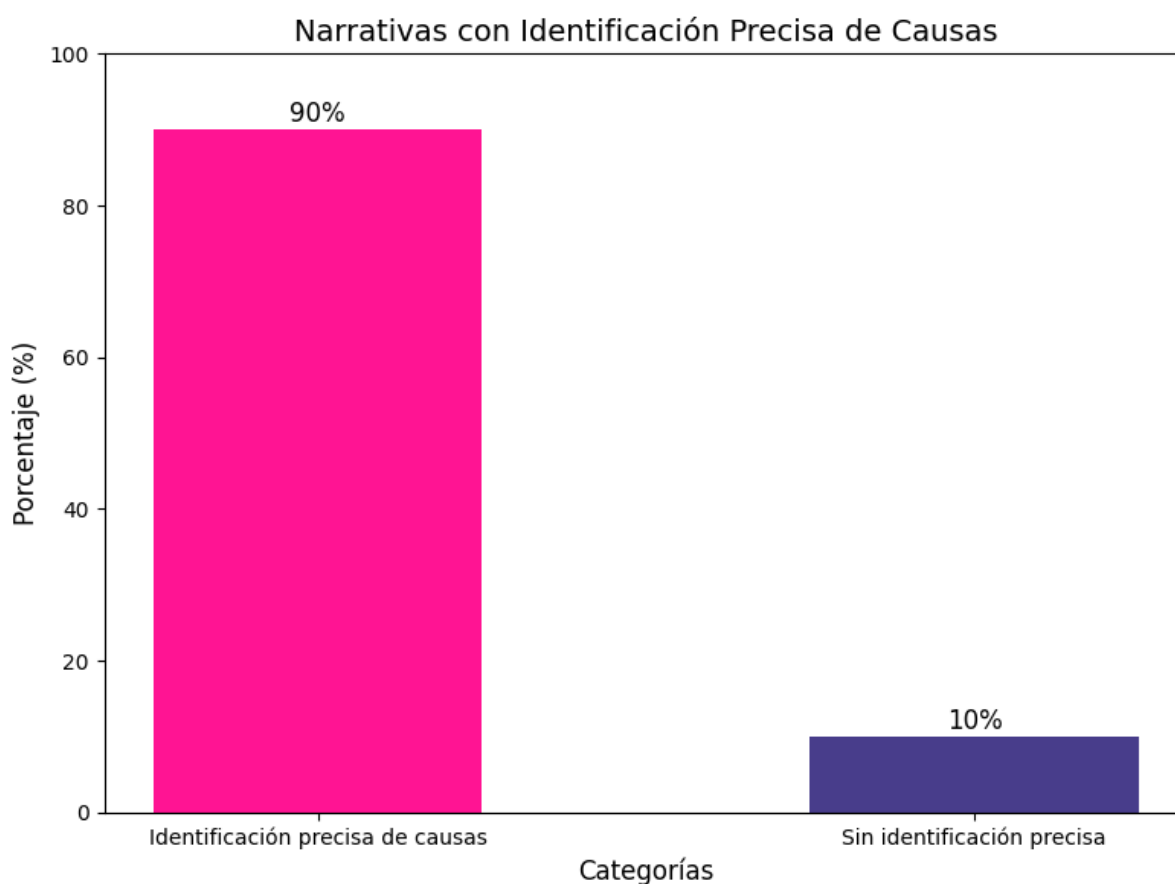


Gráfico N°13: Narrativas con Identificación Precisa de Causas. Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, el análisis del gráfico n°13 sobre "Narrativas con Identificación Precisa de Causas" muestra que el 90% de las narrativas abordaron correctamente las causas de los riesgos estudiados. Este indicador evidencia una comprensión más profunda y crítica de los fenómenos analizados, contrastando con los resultados iniciales, donde las respuestas de los estudiantes eran más limitadas o vagas.

El avance en la precisión puede atribuirse al uso de métodos pedagógicos participativos y al énfasis en el contexto local. Por ejemplo, los estudiantes lograron identificar factores como la deforestación y la urbanización no planificada como detonantes clave de los deslizamientos de tierra, reflejando una conexión entre los conceptos aprendidos y la realidad geográfica de su entorno (Blaikie et al., 1996).

Asimismo, la identificación de causas más complejas, como la acumulación de material combustible o la obstrucción de cauces, sugiere un progreso en la capacidad de análisis de los estudiantes. Esto está alineado con los principios de la educación ambiental planteados por la UNESCO (2017), que destacan la importancia de formar ciudadanos capaces de comprender y responder a los desafíos socioambientales de sus comunidades.

En general, como evidencian los gráficos n°12 y n°13, el aspecto clave de estas narrativas es su conexión con la realidad local de El Manzano. La elección de personajes y escenarios refleja las preocupaciones de los estudiantes frente a los riesgos siconaturales que enfrentan en su entorno inmediato. Por ejemplo, historias como "El deslizamiento" o "El puma Superman" no solo abordan causas y consecuencias de los fenómenos, sino que también destacan prácticas específicas de prevención, como evitar la construcción en áreas inestables o fomentar la cooperación comunitaria para combatir incendios.

La contextualización de las fábulas no solo facilita el aprendizaje, sino que también refuerza la relevancia de los conocimientos adquiridos para la vida cotidiana de los estudiantes. Como argumenta Tuan (1974), la comprensión de los procesos geográficos se enriquece cuando se vincula con la experiencia vivida en el lugar, promoviendo una mayor conciencia territorial y ambiental.

El uso de narrativas como herramienta educativa no sólo permitió evaluar la adquisición de conocimientos, sino que también fomentó habilidades transversales como la creatividad, el pensamiento crítico y la comunicación efectiva. Este enfoque integral contribuye a empoderar a los estudiantes como agentes de cambio, en línea con los principios de la educación crítica planteados por Freire (1997).

10.3.6.2 Análisis General de las Fábulas: Un Enfoque Integral en la Educación de Riesgos Socionaturales



Figura n°13: Fotografía de los y las estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen durante la actividad "Creación de Fábulas", realizada en el año 2024. Fuente: Archivo del proyecto supervisado por Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, 2024.

Las fábulas desarrolladas en el marco del taller “Descubre el Poder de la Prevención” son una muestra concreta de cómo las narrativas pueden ser herramientas pedagógicas efectivas para promover aprendizajes significativos sobre riesgos socionaturales. Cada historia, con sus personajes, conflictos y resoluciones, aborda de manera creativa y didáctica fenómenos como incendios forestales, aluviones y deslizamientos de tierra, conectando estos conceptos con la realidad geográfica y social de El Manzano. Este análisis integra las dimensiones geográficas, pedagógicas y preventivas presentes en las narrativas, destacando su impacto en la formación de los estudiantes y su relevancia como modelo educativo.

Las características geográficas de El Manzano están profundamente arraigadas en las fábulas, proporcionando un contexto tangible para los riesgos abordados. Por ejemplo, en *"La chinchilla porfiada"*, las pendientes pronunciadas y la deforestación actúan como elementos centrales que ilustran las causas de los deslizamientos de tierra. Este enfoque refuerza la conexión entre el entorno inmediato de los estudiantes y los riesgos socionaturales, alineándose con las propuestas de Harvey (1990) sobre la necesidad de analizar la relación entre territorio y dinámica humana.

De manera similar, *"La gran misión imposible"* destaca la importancia de los cauces fluviales en la prevención de aluviones, mientras que *"El puma Superman"* enfatiza la vulnerabilidad de los ecosistemas forestales al impacto de incendios, una problemática recurrente en la región según la CONAF (2021). Estas narrativas no solo enseñan a los estudiantes sobre los fenómenos naturales, sino que también los invitan a reflexionar sobre su entorno y su rol en la mitigación de riesgos.

Las narrativas abordan de manera consistente la prevención como un eje central. Por ejemplo, *"El incendio y el puma guardián"* resalta la importancia del trabajo colectivo para combatir incendios forestales, promoviendo valores como la solidaridad y la acción inmediata. Asimismo, *"La pareja y el aluvión"* ofrece un enfoque práctico al mostrar cómo la reubicación y la limpieza de cauces son medidas clave para mitigar el impacto de los aluviones.

Este énfasis en la prevención refuerza la idea de que los estudiantes pueden ser agentes activos en la gestión de riesgos. Las fábulas no solo explican qué hacer ante un

fenómeno natural, sino también cómo anticiparse a su ocurrencia. Este enfoque proactivo es esencial para fomentar comunidades resilientes, especialmente en contextos vulnerables como El Manzano, donde las dinámicas humanas amplifican la magnitud de los desastres.

Desde una perspectiva pedagógica, las fábulas representan un claro ejemplo de aprendizaje significativo, en el cual los estudiantes integran nuevos conceptos con sus experiencias previas. Según Ausubel (2002), este tipo de aprendizaje ocurre cuando la información adquiere un significado personal, lo que fue evidente en la capacidad de los estudiantes para transformar conceptos técnicos en relatos accesibles y conectados con su entorno.

Por ejemplo, "El deslizamiento" utiliza metáforas simples para explicar cómo la deforestación y las lluvias intensas desestabilizan el terreno, facilitando la comprensión de un fenómeno complejo. Este uso de narrativas como herramienta pedagógica también fomenta habilidades críticas y creativas, como lo destaca Vygotsky (1978), al permitir que los estudiantes reflexionen sobre problemas locales y propongan soluciones prácticas.

Las fábulas no solo abordaron de manera individual los riesgos específicos, sino que también lograron integrar diversas perspectivas en un marco coherente. El 90% de las narrativas identificaron correctamente las causas de los fenómenos, y el 80% incluyó medidas preventivas concretas, como la creación de cortafuegos y la reforestación. Además, las discusiones grupales posteriores permitieron que los estudiantes analizaran críticamente las historias, consolidando sus aprendizajes y fortaleciendo su capacidad para actuar frente a riesgos.

Este enfoque integral resalta cómo las narrativas pueden ser una herramienta pedagógica versátil para abordar no solo el conocimiento técnico, sino también las actitudes y habilidades necesarias para la prevención y mitigación de riesgos. Las fábulas conectaron el conocimiento científico con valores como la cooperación, la responsabilidad y la empatía, elementos esenciales para la construcción de comunidades resilientes.

El análisis general de las fábulas evidencia su valor como estrategia pedagógica para la educación en riesgos siconaturales. Estas historias lograron traducir conceptos abstractos

en relatos concretos y accesibles, permitiendo que los estudiantes de El Manzano comprendieran mejor los fenómenos que afectan su entorno. Además, fomentaron un aprendizaje significativo y contextualizado que trascendió las fronteras del aula, invitando a los estudiantes a reflexionar y actuar sobre su realidad.

En un contexto más amplio, las fábulas representan un modelo replicable para comunidades similares, demostrando cómo la creatividad y la contextualización pueden transformar la enseñanza de riesgos en una experiencia educativa significativa y transformadora. Este enfoque, respaldado por teorías pedagógicas y geográficas, refuerza la importancia de conectar el aprendizaje con las realidades locales, promoviendo una educación más crítica, inclusiva y orientada a la acción.



Figura n°14: Fotografía de los y las estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen durante la actividad "Creación de Fábulas", realizada en el año 2024. Fuente: Archivo del proyecto supervisado por Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, 2024.

10.3.6.3 Análisis Individual de las Fábulas

El análisis individual de las fábulas permite identificar con mayor detalle cómo cada narrativa refleja la comprensión de los estudiantes sobre los riesgos siconaturales. Este enfoque complementa el análisis general, ofreciendo una visión más profunda de las habilidades, conocimientos y creatividad demostrados por los participantes.

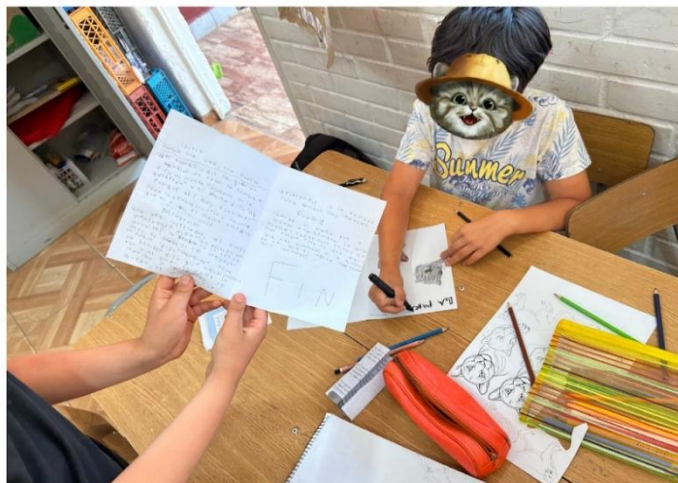
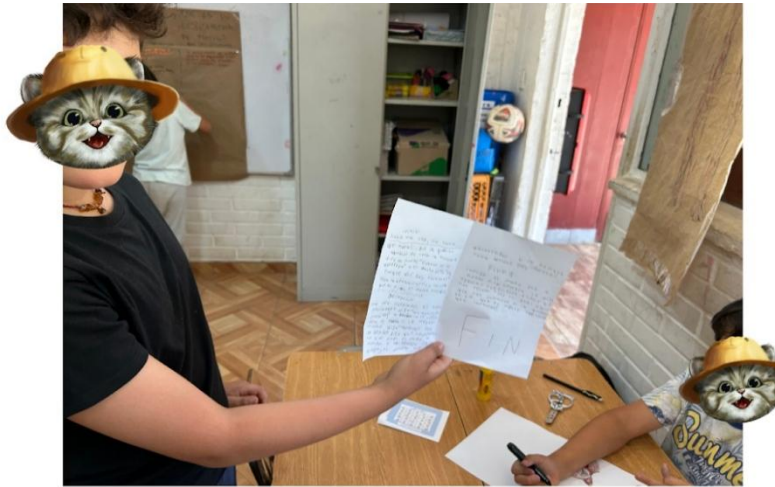


Figura n°15: Fotografía de los y las estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen durante la actividad "Creación de Fábulas", realizada en el año 2024. Fuente: Archivo del proyecto supervisado por Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, 2024.

Capítulo 1: "La chinchilla porfiada"



Imagen n.º 1: Portada ilustrada originalmente por estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen, adaptada y editada por Nicole Azul Moya como parte del cuento "Andinito y los guardianes del Manzano: Relatos sobre la protección del entorno y la prevención de riesgos siconaturales". Fuente: Ilustración original creada por estudiantes del taller de cuentos bajo la supervisión de Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, adaptada para su inclusión en el proyecto de investigación, 2024.

Esta fábula aborda la importancia de la preparación ante deslizamientos de tierra. La protagonista, una chinchilla que ignora las advertencias de su comunidad, simboliza la falta de conciencia frente a los riesgos. El desenlace ofrece un aprendizaje clave al mostrar las consecuencias de no prepararse, lo que permite una reflexión crítica sobre la prevención. A través de la narrativa, los estudiantes reflejan cómo la desinformación puede llevar a consecuencias negativas, mientras enfatizan el valor de escuchar a expertos o líderes comunitarios.

La narrativa ilustra el concepto de aprendizaje significativo propuesto por Ausubel (2002), donde los estudiantes conectan el concepto de prevención con una historia emocionalmente relevante. La chinchilla, que ignora las advertencias de su comunidad, refleja la falta de conciencia ante los riesgos. Este enfoque facilita que los estudiantes internalicen la importancia de escuchar a las autoridades y expertos en prevención.

El entorno montañoso, presente en el escenario de la fábula, alude a las características geográficas de El Manzano, como las pendientes pronunciadas, y la deforestación incrementa el riesgo de desastres en zonas montañosas, además de los suelos frágiles. Según SERNAGEOMIN (2018), estas características geográficas aumentan la vulnerabilidad de las

comunidades locales, lo que refuerza la relevancia de incluir estrategias como la reforestación en los programas educativos.

Capítulo 2: "El puma Superman"

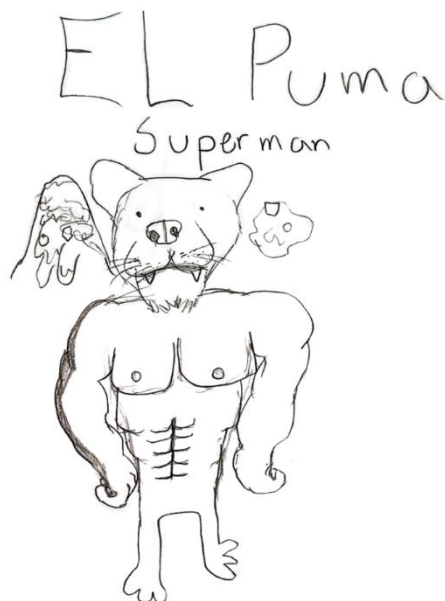


Imagen n.º 2: Portada ilustrada originalmente por estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen, adaptada y editada por Nicole Azul Moya como parte del cuento “Andinito y los guardianes del Manzano: Relatos sobre la protección del entorno y la prevención de riesgos siconaturales”. Fuente: Ilustración original creada por estudiantes del taller de cuentos bajo la supervisión de Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, adaptada para su inclusión en el proyecto de investigación, 2024.

14

Este relato se centra en los incendios forestales, introduciendo estrategias colectivas como la creación de cortafuegos y la cooperación comunitaria. Según datos de la CONAF (2021), el 99% de los incendios en Chile son causados por actividades humanas, lo que subraya la importancia de fomentar prácticas responsables en comunidades locales.

El puma actúa como un líder que organiza a su comunidad para prevenir y responder ante incendios forestales. Esta representación fomenta el aprendizaje colaborativo, una estrategia central en el constructivismo de Vygotsky (1978). La inclusión de medidas preventivas como la creación de cortafuegos demuestra una comprensión más avanzada de las estrategias necesarias para mitigar riesgos.

La narrativa destaca los impactos de los incendios en los ecosistemas forestales, relacionados con el uso humano del territorio. Este enfoque se alinea con los principios de la geografía crítica de Harvey (1990), que enfatiza las interacciones entre la actividad humana y los desastres naturales.

Capítulo 3: "El incendio y el puma guardián"



Imagen n.º 3: Portada ilustrada originalmente por estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen, adaptada y editada por Nicole Azul Moya como parte del cuento “Andinito y los guardianes del Manzano: Relatos sobre la protección del entorno y la prevención de riesgos siconaturales”. Fuente: Ilustración original creada por estudiantes del taller de cuentos bajo la supervisión de Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, adaptada para su inclusión en el proyecto de investigación, 2024.

Esta fábula presenta un incendio como un antagonista que amenaza a la fauna local. El puma guardián organiza a los animales para apagar el fuego, destacando el valor del trabajo en equipo y la acción inmediata. Este capítulo refleja la vulnerabilidad de los ecosistemas locales al impacto de los incendios, como lo enfatiza Harvey (1990) en su enfoque de geografía crítica.

El puma guardián simboliza la acción colectiva y la cooperación frente a un incendio forestal, reforzando conceptos de trabajo en equipo y responsabilidad comunitaria. Este enfoque refleja los principios de educación como liberación propuestos por Freire (1997). La narrativa motiva a los estudiantes a considerar la acción colectiva como una herramienta esencial para la prevención y respuesta ante desastres, fomentando su rol como agentes activos en la gestión de riesgos.

El uso de la metáfora del incendio como un antagonista destaca las dinámicas de riesgo en El Manzano. Según Cavalcanti (2005), la educación geográfica debe abordar cómo

los procesos naturales y humanos configuran los paisajes, incluyendo los impactos de los incendios.

Capítulo 4: "La gran misión imposible"

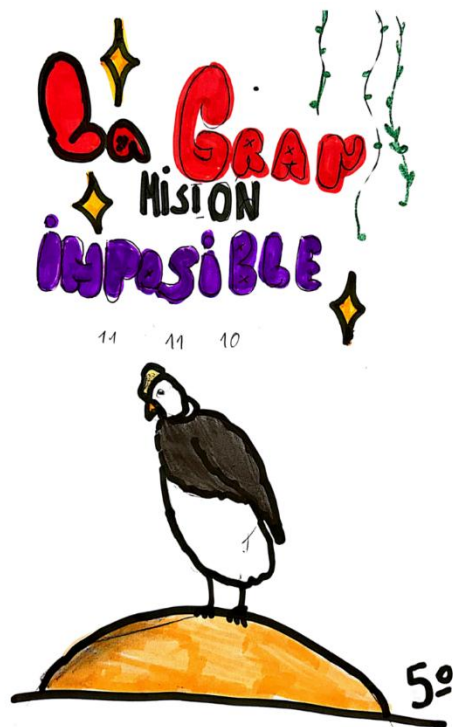


Imagen n.º 4: Portada ilustrada originalmente por estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen, adaptada y editada por Nicole Azul Moya como parte del cuento "Andinito y los guardianes del Manzano: Relatos sobre la protección del entorno y la prevención de riesgos socionaturales". Fuente: Ilustración original creada por estudiantes del taller de cuentos bajo la supervisión de Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, adaptada para su inclusión en el proyecto de investigación, 2024.

Esta historia aborda los aluviones y destaca la planificación como una herramienta crucial para prevenir desastres. Los protagonistas, un grupo de animales, trabajan juntos para reforzar los cauces y proteger sus hogares.

La planificación y organización para prevenir aluviones refuerzan la importancia de la anticipación y el pensamiento crítico. Según Novak (1998), las actividades narrativas como esta fomentan el desarrollo de habilidades analíticas en los estudiantes.

La fábula menciona estrategias como la reforestación y la limpieza de cauces, reflejando prácticas reales de mitigación. Estas acciones están alineadas con las

recomendaciones de SENAPRED (2023) para prevenir desastres relacionados con los aluviones.

Capítulo 5: "El deslizamiento"

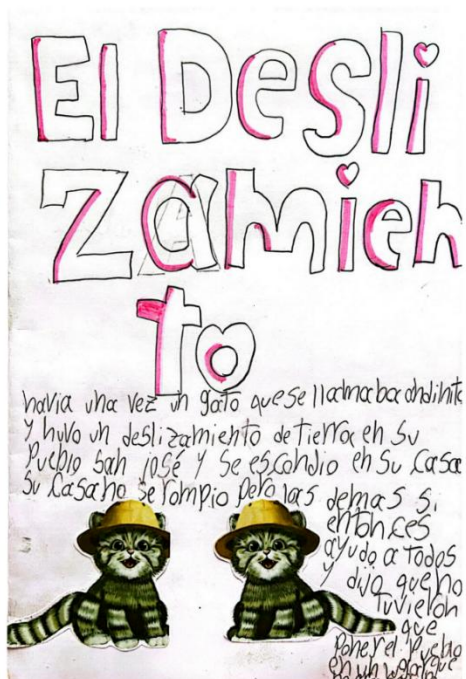


Imagen n.º 5: Portada ilustrada originalmente por estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen, adaptada y editada por Nicole Azul Moya como parte del cuento "Andinito y los guardianes del Manzano: Relatos sobre la protección del entorno y la prevención de riesgos siconaturales". Fuente: Ilustración original creada por estudiantes del taller de cuentos bajo la supervisión de Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, adaptada para su inclusión en el proyecto de investigación, 2024.

30

En esta fábula, un deslizamiento de tierra causa estragos en una comunidad animal, pero los protagonistas logran minimizar los daños gracias a su preparación previa. La historia incluye menciones específicas a la estabilidad del terreno y las lluvias intensas como factores desencadenantes.

La narrativa conecta la preparación comunitaria con la reducción de impactos de deslizamientos, destacando la importancia de la educación basada en problemas reales. Según Santisteban Fernández (2019), este enfoque fomenta una comprensión crítica de los fenómenos naturales.

El deslizamiento se contextualiza dentro de las características geológicas de El Manzano, como la fragilidad del suelo y las lluvias intensas. Este enfoque se alinea con los estudios de Blaikie et al. (1996) sobre cómo la vulnerabilidad aumenta debido a factores humanos y naturales. Los estudiantes proponen soluciones concretas como la reforestación y la planificación territorial, demostrando una comprensión más integral de los riesgos y sus medidas preventivas.

Capítulo 6: "La pareja y el aluvión"

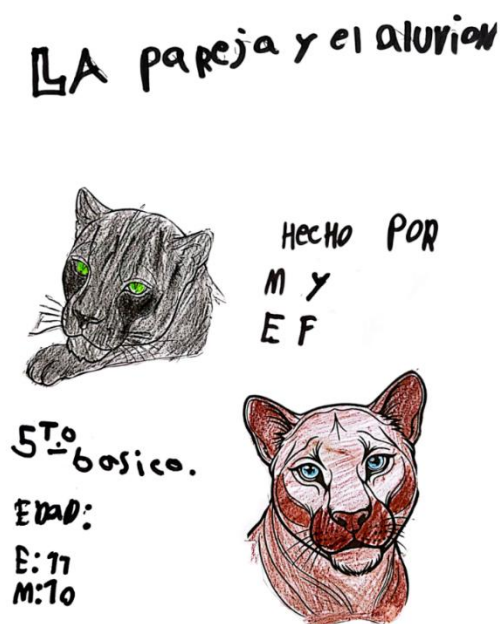


Imagen n.º 6: Portada ilustrada originalmente por estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen, adaptada y editada por Nicole Azul Moya como parte del cuento "Andinito y los guardianes del Manzano: Relatos sobre la protección del entorno y la prevención de riesgos siconaturales". Fuente: Ilustración original creada por estudiantes del taller de cuentos bajo la supervisión de Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, adaptada para su inclusión en el proyecto de investigación, 2024.

36

Esta historia retrata a una pareja animal que enfrenta un aluvión causado por lluvias intensas. A través de la narrativa, los estudiantes describen cómo los ríos pueden desbordarse y arrastrar sedimentos, afectando la estabilidad del terreno.

La narrativa introduce conceptos de seguridad y reubicación, enseñando a los estudiantes a tomar decisiones informadas frente a riesgos. Este enfoque educativo se conecta con los principios de educación ambiental promovidos por la UNESCO (2017).

El relato enfatiza la geomorfología fluvial y los impactos de las lluvias intensas en los ríos locales. Según Tuan (1974), comprender cómo los procesos naturales moldean el

paisaje es esencial para fomentar una relación consciente con el entorno. a su vez describe cómo la reubicación y el mantenimiento de cauces pueden mitigar los efectos de los aluviones. Este enfoque es consistente con estudios que destacan la importancia de la planificación territorial en la reducción de desastres (SENAPRED, 2023)

Capítulo 7: "El incendio del fin"



Imagen n.º 7: Portada ilustrada originalmente por estudiantes de 5.º básico del Colegio Andino Antuquelen, adaptada y editada por Nicole Azul Moya como parte del cuento “Andinito y los guardianes de El Manzano: Relatos sobre la protección del entorno y la prevención de riesgos sicionaturales”. Fuente: Ilustración original creada por estudiantes del taller de cuentos bajo la supervisión de Nicole Azul Moya y Alonso Poveda, adaptada para su inclusión en el proyecto de investigación, 2024.

En esta fábula, los estudiantes presentan un incendio devastador que destruye un bosque debido a la irresponsabilidad de algunos animales. La narrativa incluye mensajes preventivos sobre el manejo adecuado del fuego y la reforestación.

La fábula aborda la sostenibilidad y el manejo responsable de los recursos naturales. Esto refleja un enfoque educativo orientado a la acción, como lo proponen Freire (1997) y Ausubel (2002). La narrativa también promueve valores de respeto y cuidado ambiental. Al cerrar con un mensaje de responsabilidad compartida, la fábula invita a los estudiantes a reflexionar sobre su rol en la protección de los ecosistemas locales, fomentando un aprendizaje orientado a la acción.

El impacto de los incendios en el paisaje y la comunidad destaca cómo los fenómenos naturales y las acciones humanas interactúan para configurar el espacio. Según Harvey (1990), estas dinámicas son fundamentales para comprender los riesgos socionaturales. Este capítulo aborda el impacto devastador de los incendios forestales, destacando la responsabilidad humana en su prevención. La narrativa enfatiza la reforestación como una medida clave para mitigar estos riesgos, alineándose con las políticas actuales de manejo forestal en Chile (CONAF, 2021).

10.3.6.4 Conclusión de las fábulas

En conclusión, las fábulas desarrolladas por los estudiantes constituyen un modelo innovador y efectivo de enseñanza-aprendizaje, al integrar elementos pedagógicos, geográficos y preventivos. Este enfoque combina metodologías activas y participativas que, además de facilitar la adquisición de conocimientos, promueven habilidades críticas como el pensamiento reflexivo, la creatividad y la colaboración. Según Cavalcanti (2005), la educación geográfica debe trascender la simple transmisión de información, convirtiéndose en una herramienta para empoderar a los estudiantes como agentes de cambio capaces de transformar sus entornos. En este sentido, el taller llevado a cabo en el Colegio Andino Antuquién en El Manzano no solo logró fortalecer los conocimientos de los estudiantes sobre riesgos socionaturales, sino que también fomentó su capacidad de acción crítica frente a estos fenómenos.

La integración de conceptos geográficos en las narrativas no solo enriqueció el contenido educativo, sino que también conectó los aprendizajes con las experiencias locales de los estudiantes. Como destaca Tuan (1974), la percepción del paisaje y la identidad territorial juegan un papel crucial en la construcción de conocimientos significativos. Las fábulas creadas no solo reflejan el contexto geográfico de El Manzano, caracterizado por pendientes pronunciadas, suelos frágiles y ecosistemas vulnerables, sino que también subrayan la importancia de la acción comunitaria y la planificación preventiva como estrategias clave para mitigar los riesgos.

10.3.7 Conclusiones y Análisis de Resultados finales

El análisis de los resultados obtenidos durante el taller se estructura de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación, destacando los cambios observados en el conocimiento y percepción de los estudiantes. Este análisis combina métodos cualitativos y cuantitativos, permitiendo evaluar tanto las transformaciones individuales como las tendencias generales en el grupo. Como sugieren Hernández Sampieri et al. (2014), la combinación de enfoques proporciona una visión integral del impacto educativo, lo que resulta especialmente relevante en contextos vulnerables como el de El Manzano.

El taller no solo promovió el aprendizaje de conceptos específicos, sino que también fomentó habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración. Según Cavalcanti (2005), la educación geográfica debe ir más allá de la transmisión de información para empoderar a los estudiantes como agentes de cambio. En este sentido, las actividades desarrolladas durante el taller representaron una oportunidad para que los estudiantes reflexionaran sobre su entorno y participaran activamente en la búsqueda de soluciones.

La integración de conceptos geográficos con estrategias narrativas, como las fábulas, permitió conectar los aprendizajes con la experiencia vivida en El Manzano. Esto coincide con el enfoque de Tuan (1974), quien destaca la relación entre la percepción del paisaje y la identidad territorial.

10.3.7.1 Tabulación de Resultados

Indicador	Porcentaje Inicial (%)	Porcentaje Final (%)	Cambio (%)
Identificación de causas de incendios forestales	45	80	+35

Comprensión de aluviones	15	75	+65
Reconocimiento de causas de deslizamientos	10	70	+60

Tabla n°3: Tabulación de Resultados. Fuente: Elaboración propia.

La tabulación de resultados revela mejoras significativas en la comprensión de los riesgos socionaturales: Estas cifras evidencian un progreso sustancial en la capacidad de los estudiantes para identificar riesgos y proponer medidas preventivas. Por ejemplo, en el caso de los incendios forestales, la creación de cortafuegos y el manejo responsable del fuego emergieron como estrategias clave en las narrativas. De manera similar, las historias sobre aluviones y deslizamientos reflejaron un entendimiento más profundo de las causas, como la obstrucción de cauces y la deforestación, así como la importancia de la planificación y la reubicación en zonas seguras.

La comparación entre las actividades inicial y final permite cuantificar y cualificar el impacto del taller. Por ejemplo, se podría analizar el porcentaje de estudiantes que lograron identificar correctamente los riesgos y sus causas antes y después del taller. Este enfoque cuantitativo complementa el análisis cualitativo y permite evaluar la efectividad del enfoque pedagógico empleado, siguiendo las recomendaciones de Hernández Sampieri et al. (2014) sobre la importancia de combinar enfoques cualitativos y cuantitativos en la investigación educativa.

Además, la mejora en las respuestas de los estudiantes refleja una internalización del contenido, como lo propone Novak (1998) al hablar del aprendizaje significativo. La integración de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva de los estudiantes se logra mediante experiencias educativas que conecten con su entorno y sus experiencias previas, algo que se evidencia claramente en los resultados de este taller.

10.3.7.2 Evaluación de la Metodología

La comparación entre las actividades iniciales y finales confirma la efectividad del taller como estrategia pedagógica. La creación de fábulas no solo permitió evaluar la adquisición de conocimientos, sino que también facilitó la conexión entre conceptos abstractos y experiencias concretas. Este enfoque se alinea con el aprendizaje significativo de Ausubel (2002), quien argumenta que los nuevos conocimientos se asimilan de manera más efectiva cuando están relacionados con la estructura cognitiva previa del estudiante. Además, las actividades participativas fomentaron un aprendizaje más dinámico y colaborativo, en línea con las propuestas de Freire (1997), quien aboga por una educación transformadora que empodere a los estudiantes para actuar en su realidad.

El análisis de resultados sugiere que el uso de material didáctico contextualizado y metodologías activas tuvo un impacto positivo en la comprensión de los estudiantes sobre los riesgos socionaturales. Este enfoque no solo promovió aprendizajes significativos, sino que también destacó la importancia de la educación como herramienta para construir resiliencia comunitaria. En el caso de El Manzano, una localidad expuesta a múltiples riesgos ambientales, estos resultados refuerzan la necesidad de integrar la educación ambiental y geográfica en el currículo escolar.

Los avances observados también reflejan la relevancia de adaptar las intervenciones educativas al contexto local. Las narrativas creadas por los estudiantes evidenciaron una conexión directa entre los conocimientos adquiridos y la realidad de su entorno, lo que, según Ricoy (2018), es esencial para garantizar la aplicabilidad de los aprendizajes en situaciones prácticas. Este hallazgo es consistente con estudios previos que destacan la efectividad de las metodologías activas y contextualizadas en la enseñanza de temas ambientales (UNESCO, 2017).

El impacto geográfico de las actividades desarrolladas se manifiesta en la forma en que los estudiantes relacionaron los fenómenos socionaturales con las características específicas de su territorio. Por ejemplo, las fábulas sobre incendios forestales resaltaron la importancia del manejo adecuado del paisaje y la cooperación comunitaria, mientras que las narrativas sobre aluviones y deslizamientos subrayaron la necesidad de considerar factores

como la geomorfología y la planificación urbana. Este enfoque crítico y contextualizado contribuye a formar ciudadanos más conscientes y responsables, capaces de actuar frente a los desafíos ambientales que enfrentan sus comunidades.

En conclusión, las fábulas creadas por los estudiantes no solo validan la efectividad del taller como estrategia educativa, sino que también ofrecen un modelo replicable para abordar la enseñanza de riesgos en otros contextos vulnerables. La combinación de metodologías activas, contenidos contextualizados y un enfoque participativo permite transformar el aprendizaje en una herramienta para la acción crítica y la construcción de resiliencia. Estos resultados subrayan la importancia de continuar desarrollando e implementando programas educativos que conecten los conocimientos geográficos y ambientales con la realidad vivida de los estudiantes, fortaleciendo así su capacidad para enfrentar los retos del siglo XXI.

11. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La actividad realizada en el Colegio Andino Antuquelén evidenció la eficacia de implementar material didáctico contextualizado para abordar los riesgos siconaturales presentes en El Manzano. A través de la integración de contenidos específicos y actividades prácticas, los estudiantes lograron identificar amenazas como incendios forestales, aluviones y deslizamientos, lo que fortaleció su conocimiento teórico y su capacidad de análisis crítico frente a estas problemáticas.

Uno de los principales logros de la actividad fue fomentar un aprendizaje significativo, permitiendo a los estudiantes relacionar los riesgos siconaturales con su contexto inmediato y sus experiencias previas. Esto generó un mayor grado de empatía y compromiso con su entorno, favoreciendo el desarrollo de valores como la responsabilidad ambiental y la prevención. Además, el enfoque educativo basado en la contextualización y el aprendizaje activo permitió que los estudiantes no solo comprendieran los riesgos desde una perspectiva teórica, sino también aplicaran estos conocimientos en escenarios prácticos y reflexivos. Este enfoque fue clave para fortalecer la cultura de prevención en la comunidad escolar, integrando saberes geográficos, sociales y ambientales.

Finalmente, la actividad resaltó la importancia de vincular la educación con el contexto local, demostrando que, al adaptar los contenidos a las particularidades del entorno, se pueden generar aprendizajes más relevantes y duraderos. Este modelo puede servir como referencia para replicar estrategias similares en otras comunidades vulnerables, promoviendo la resiliencia y una ciudadanía más consciente frente a los riesgos siconaturales.

Por otra parte, es muy importante destacar la participación que se tuvo por parte de los estudiantes y el establecimiento que, al comentar la idea de implementar el taller, siempre brindó una aceptación para realizarlo. Los estudiantes también se reflejaron en la buena predisposición, porque en la fecha que se realizó, los alumnos ya se encontraban en el término del año escolar, pero aun así quisieron participar con mucho entusiasmo, algo que fue importantísimo para que funcionara el taller, a pesar de la fecha en que se impartió.

A pesar de los logros alcanzados, la implementación de la actividad también reveló áreas de mejora que podrían optimizar investigaciones futuras de naturaleza similar. En primer lugar, se destaca la necesidad de gestionar mejor los tiempos de ejecución de las actividades. En algunos momentos, la presión por completar todas las etapas del taller dentro del tiempo asignado limitó la profundidad con la que se abordan ciertos temas, lo que sugiere que una planificación más flexible y con mayor margen de tiempo podría mejorar los resultados.

Asimismo, sería beneficioso realizar intervenciones adicionales para ampliar la recopilación de información y permitir un análisis más detallado de los cambios en el conocimiento y percepción de los estudiantes. Este enfoque podría incluir evaluaciones continuas a lo largo del tiempo para medir el impacto duradero del aprendizaje, así como el diseño de actividades que permitan reforzar los conceptos más desafiantes o menos comprendidos durante la primera intervención.

Desde la visión del establecimiento, es que, al tener un enfoque más crítico de la pedagogía, es muy distinto a los otros centros educativos y que es necesario comprender que en colegio Andino, las relaciones entre estudiantes y profesores son de forma más horizontal, siendo esto importante recalcar para llegar con una disposición de ajustarse a cómo funcionan las dinámicas de relación entre los actores que se encuentran, esto puede ayudar de gran manera para poder desarrollar la actividad.

Otra recomendación clave es fortalecer la integración de herramientas visuales y recursos tecnológicos para complementar las actividades prácticas. Por ejemplo, la utilización de mapas interactivos o simulaciones digitales podría enriquecer la experiencia educativa y facilitar la comprensión de fenómenos complejos, especialmente en estudiantes con estilos de aprendizaje más visuales o kinestésicos.

Por último, sería relevante fomentar una mayor participación de la comunidad en estas actividades, incluyendo a padres, docentes y autoridades locales. Esto permitiría no solo fortalecer la cultura de prevención en el ámbito escolar, sino también extender estos conocimientos y valores al entorno comunitario, creando un impacto más amplio y significativo.

12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, F., & Lizana, F. (2019). Educación sobre riesgo de desastres: Métodos didácticos en la enseñanza sobre tsunamis en Chile. *Revista de Geografía*, 9(18), 55-69.
- Andersson, P. (2011). La relevancia del material didáctico dentro del aula: Una investigación sobre las principales áreas de interés de los estudiantes de ELE.
- Arenas, F., Lagos, J., & Hidalgo, R. (2010). Planificación territorial y vulnerabilidad en zonas rurales. Editorial XYZ.
- Arias, F. (2023). El paradigma pragmático como fundamento epistemológico de la investigación mixta. *Educación, Arte, Comunicación: Revista Académica e Investigativa*, 12(2), 11-24.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.
- Banco Mundial. (2019). Resiliencia ante desastres: Estrategias de mitigación en América Latina. Banco Mundial.
- Bertrand, G. (1975). *Le paysage entre la nature et la société*. Editions Masson.
- Blaikie, P., Cannon, T., Davis, I., & Wisner, B. (1996). *At Risk: Natural Hazards, People's Vulnerability, and Disasters*. Routledge.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Harvard University Press.
- Buscaglia Fuentealba, A. (2006). Zonificación de las áreas naturales de uso público según impactos ambientales del uso recreativo: Comuna de San José de Maipo, Región Metropolitana.
- Castillo Soto, M. E., Garay Moena, R., & Vergara Estrada, J. (2021). Exposición de infraestructuras frente a incendios forestales y aspectos técnicos para su protección. *Revista Cubana de Ciencias Forestales*, 9(2), 264-284.

- Cavalcanti, L. (2005). Geografía e práctica educacional: Reflexões e possibilidades. Editora Cortez.
- Centro de Ciencia del Clima y la Resiliencia (CR2). (2020). Impactos del cambio climático en las precipitaciones extremas en Chile. Santiago, Chile.
- Centro de Ciencia del Clima y la Resiliencia (CR2). (2023). Análisis preliminar de la tormenta ocurrida entre el 21 y 26 de junio en Chile central. Recuperado de <https://www.cr2.cl>.
- CEPAL. (2020). La reducción de riesgos desde una perspectiva de género en América Latina y el Caribe. Naciones Unidas.
- Chevallard, Y. (1985). La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado. La Pensée Sauvage.
- Cosgrove, D. (1984). Social Formation and Symbolic Landscape. University of Wisconsin Press.
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. Sage Publications.
- Desenfoque. (2023). Aluviones en el Cajón del Maipo llegaron a 256 en junio. Recuperado de <https://desenfoque.cl>.
- Díaz Barriga, F., & Hernández Rojas, G. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. McGraw-Hill.
- Durán, N. D. O., & Cifuentes, C. L. C. (2015). Un acercamiento a los enfoques de investigación y tradiciones investigativas en educación. RHS-Revista Humanismo y Sociedad, 3(1-2), 24-34.
- Educarchile. (2021). ABP: Un enfoque pedagógico para potenciar aprendizajes. Recuperado de <https://www.educar.cl>.

- Egan, K. (1997). *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape Our Understanding*. University of Chicago Press.
- Escanilla, M. (2023). *Gestión de riesgo de desastres: El caso de los incendios forestales en la localidad de El Canelo, San José de Maipo, Región Metropolitana*.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa (Vol. 1)*. Ediciones Morata.
- Franco, F. L. F., & Solis, M. M. S. (2013). Materiales didácticos innovadores: Estrategia lúdica en el aprendizaje. *Revista Ciencia UNEMI*, 6(10), 25-34.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fundación Plantae. (2021). *Impacto de la deforestación en la estabilidad del suelo: Análisis en el Cajón del Maipo*. Santiago, Chile.
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.
- Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K., & Keller, J. M. (2005). *Principles of Instructional Design* (5th ed.). Wadsworth/Thomson Learning.
- Google Earth. (n.d.). Pueblo El Manzano. Recuperado el 7 de enero de 2025, de <https://earth.google.com>.
- Gouveia, E. L., Bejas, M., & Atencio, M. (2010). Propuesta teórica para el diseño de un cuaderno didáctico en la enseñanza de la geografía. *Revista de artes y humanidades UNICA*, 11(2), 186-204.
- Harvey, D. (1990). *The Condition of Postmodernity: An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Blackwell.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.
- INFRA Consultores. (2016). Informe sobre los efectos geológicos del sistema frontal en la zona de San José de Maipo.
- Instituto Forestal de Chile (INFOR). (2020). Informe sobre cobertura vegetal en el Cajón del Maipo. Santiago, Chile.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2021). Sixth Assessment Report: Climate Change 2021. IPCC.
- Jiménez, E. P., Medina, P. A. M., & Quilindo, C. A. Z. (2016). Prácticas pedagógicas emergentes: Retos para una enseñanza situada. *Plumilla Educativa*, 18(2), 53-78.
- Lavell, T. A. (1993). Ciencias sociales y desastres naturales en América Latina: un encuentro inconcluso. *Revista EURE*, 19(58), 43-58.
- Meganoticias. (2023). Riesgo de aluviones y lluvias en Santiago: Implicancias y respuestas. Recuperado de <https://www.meganoticias.cl>.
- Mella, O. (2000). Grupos focales (“Focus groups”): Técnica de investigación cualitativa. Documento de trabajo, 3, 1-27.
- MINEDUC. (2023). Historia, Geografía y Ciencias Sociales: Programa de Estudio. Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl>.
- MINEDUC. (2024). ¿Qué es el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)? Recuperado de <https://www.curriculumnacional.cl>.
- MOP. (2016). Manual de infraestructura vial y gestión de desastres. Ministerio de Obras Públicas, Chile.

- Muñoz Lira, N., & Thibaut, P. (2022). Articulación patrimonio-escuela-comunidad: Una aproximación cartográfica desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner para el aprendizaje situado rural. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(4), 225-246.
- Narváez, J., Sánchez, L., & Rodríguez, M. (2021). Recurrencia de desastres naturales y cultura de prevención. Editorial ABC.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, Creating, and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*. Routledge.
- ONEMI. (2021). *Guía para la reducción del riesgo de desastres*. Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior y Seguridad Pública.
- Ortega-García, C. A. (2016). Para qué un aprendizaje contextualizado y coherente en la escuela. *Praxis*, 12(1), 135–144.
- Orozco, A. M. M., & Henao, A. M. G. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.
- Pérez Torres, E. (2011). *La educación digital interactiva y su impacto en el aprendizaje*. Fondo Editorial Universitario.
- Piaget, J. (1970). *La epistemología genética*. Siglo XXI Editores.
- Recalde, E., Barcia, I., & Santisteban, A. (2023). *Importancia del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) para la educación en contextos de riesgo*. Editorial Universidad.
- Revista de Educación. (2023). *Aprendizaje Basado en Proyectos: ¿Por qué y para qué?* Recuperado de <https://www.revistadeeducacion.cl>.
- Rigo Lemini, M. A. (2006). Enseñanza situada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(30), 1093-1098.

- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: El aprendizaje situado. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (24), 30-39.
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Investigación cualitativa*. Ediciones XYZ.
- Santos, M. (1996). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción*. Editorial Ariel.
- Santisteban Fernández, A. (2019). *Enseñar ciencias sociales para pensar en el mundo actual*. Octaedro.
- SENAPRED. (2023). *Informe de gestión anual*. Ministerio del Interior, Chile.
- SERNAGEOMIN. (2018). *Manual de riesgos geológicos en Chile*. Servicio Nacional de Geología y Minería.
- SUBDERE. (2011). *Guía de análisis de riesgos naturales para el ordenamiento territorial*. Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo.
- Tuan, Y.-F. (1974). *Topophilia: A Study of Environmental Perception, Attitudes, and Values*. Columbia University Press.
- UNESCO. (2017). *Educación para el desarrollo sostenible: Aprender a actuar por el cambio climático*. Recuperado de <https://www.unesco.org>.
- Valladares, L. (2022). Educación para la reducción de riesgos de desastres como una práctica de pedagogía pública: Retos y posibilidades para el contexto mexicano. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 307-335.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

13. ANEXOS

1. Consentimientos

[Consentimientos Informados](#)



2. Cuadernillo de Taller Didáctico

[Cuadernillo Didáctico de Taller](#)



3. “Andinito y los guardianes de El Manzano: Relatos sobre la protección del entorno y la prevención de riesgos sicionaturales”.

[Libro: "Andinito y los guardianes de El Manzano](#)

[“Andinito y los guardianes de El Manzano: Relatos sobre la protección del entorno y la prevención de riesgos sicionaturales”.](#)



4. Documentos y varios del taller (Tríptico, Flyer, entre otros)

[Documentos de taller](#)



5. Fotografías tomadas durante el Taller

[FOTOS TALLER](#)

