

ISSN print 0716-0356
ISSN online 2452-5995
ISSN-L 0716-0356

TRILOGÍA

CIENCIA · TECNOLOGÍA · SOCIEDAD

ARTÍCULOS

■ PRESENTACIÓN

> DISCURSO

- LOS CIENT AÑOS DEL TRABAJO SOCIAL

> ARTÍCULO

- PROCESO DE BIOBASADO DE LA CÁSCARA DE NUEZ. BIONUT

> ESTUDIO DE CASO

- MODELO NID-UTEM

> ESTUDIO DE CASO

- DIAGNÓSTICO A PROFESIONALES DE ORIENTACIÓN: MECANISMOS Y HERRAMIENTAS PARA LA EXPLORACIÓN VOCACIONAL EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS PACE UTEM

> ENSAYO

- UNA APROXIMACIÓN A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA HISTORIA DE LA CIENCIA EN CHILE

> COMUNICACIÓN

- LA NEURODIVERSIDAD COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS

> RESEÑA

- LA PINTURA ARTÍSTICA CON ELEMENTOS RESIDUALES



UTEM

UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

JULIO | 2025

Vol. 41 • Nº 52



UTEM

UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA

del Estado de Chile

TRILOGÍA

CIENCIA • TECNOLOGÍA • SOCIEDAD



EDICIONES UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA METROPOLITANA

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA

TRILOGÍA (SANTIAGO) FHTCS. UTEM.

ISSN print: 0716-0356

ISSN online: 2452-5995

ISSN-L: 0716-0356

RECTORA - REPRESENTANTE LEGAL

Marisol Durán Santis
Universidad Tecnológica Metropolitana

DECANA, FACULTAD DE HUMANIDADES Y TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL

Julia Cerda Carvajal
Magíster en Ciencias Sociales
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

COMITÉ EDITORIAL, FACULTAD DE HUMANIDADES Y TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL

Mariela Ferrada Cubillos
Editora jefe
Magíster en Coaching Organizacional,
Universidad Uniacc, Chile
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

CONSEJO EDITORIAL, FACULTAD DE HUMANIDADES Y TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL

Claudia Fedora Rojas Mira
Doctora en Estudios Americanos, Universidad de Santiago de Chile, Chile
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Álvaro Medina Aravena
Magíster en Geografía, mención en Recursos Territoriales,
Universidad de Chile
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

María de los Ángeles Ferrer Mavárez
Doctora en Ciencias, mención Gerencia, Universidad Rafael Belloso Chacín, Venezuela
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

José Antonio Román Brugnoli
Doctor en Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona, España
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Sonia Romero Pérez
Doctora en Estudios Americanos, Universidad de Santiago de Chile
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

TRADUCTORES DEPARTAMENTO DE HUMANIDADES UTEM

Gemita Flores Cortés
Magíster en Lingüística, mención en Lengua Inglesa, Universidad de Chile. Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Daniel González Zambrano
Magíster en Gestión y Liderazgo Educacional, Universidad Central de Chile. Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

María Laura Osorio Rivera
Magíster en Informática Educativa, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

EQUIPO TÉCNICO

Nicole Fuentes Soto
Directora de Extensión
Vicerrectoría de Vinculación con el Medio
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile.

Claudio Lobos Romero
Coordinador Ediciones UTEM
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile.

Gonzalo López Pardo
Coordinador correctores de estilo.
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile.

Siujen Hitomi
Correctora de estilo.
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile.

Karin Castillo Díaz
Traductora

Yerko Martínez Velásquez
Diseño y diagramación

Soporte técnico / Technical Support
Soporte técnico / Technical Support
Departamento de Sistemas y Servicios de Informática (SISEI).
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile.

Repositorio Académico, Sistema de Bibliotecas, (SIBUTEM).
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile.

TRILOGÍA (SANTIAGO) Ciencia - Tecnología - Sociedad

Volumen 41, número 52,
julio 2025
Universidad Tecnológica Metropolitana
Canje exclusivamente digital
Casilla 9845. Santiago, Chile.
Fono: (+56 2) 2 787 75 43
Fax : (+56 2) 2 688 14 21
Correo: trilogia.fhtcs@utem.cl

Imagen de portadilla interior obtenida en:
<https://www.dezeen.com/2013/11/25/noma-dic-city-caterpillar-tracks-manuel-dominguez/>

Trilogía es un órgano de publicación oficial de la Universidad Tecnológica Metropolitana, creada el año 1981, que tiene por objetivo difundir los saberes que se generan a partir de la diversidad disciplinaria que acoge esta casa de estudios en cada una de sus facultades, registrando contribuciones de las ciencias exactas, naturales, tecnología, ciencias sociales, artes y humanidades.

Entre 1981 y 2003 se publicó como Trilogía: Ciencia, Técnica, Espíritu y a partir del volumen 22, número 32, 2010, se publica como Trilogía: Ciencia, Tecnología, Sociedad. Temas: multidisciplinarios, ciencias sociales.

Subtemas: ciencias sociales y humanidades, multidisciplinarios.



[Bajo licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>
Año primer número impreso: 1981
Año primer número electrónico: 2014
Año primer número ISSN-L: 2019

Las opiniones expresadas por cada autor(a) son de su exclusiva responsabilidad y no reflejan necesariamente la postura de Ediciones UTEM, la revista o la universidad. Se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados, siempre y cuando se cite la fuente completa y la dirección electrónica de la publicación.

TRILOGÍA

CIENCIA · TECNOLOGÍA · SOCIEDAD

POLÍTICAS EDITORIALES

Es una publicación de divulgación académica que representa parte del quehacer investigativo de sus académicos(as), egresados(as), profesionales y/o investigadores(as) de cada una de sus facultades, abierta a colaboraciones entre estos(as) e investigadores externos. Su periodicidad es semestral; se publica en los meses de julio (semestre enero-junio) y enero (semestre julio-diciembre).

- Sistema de arbitraje simple por pares (RPP): los artículos originales serán sometidos a una primera evaluación por el Comité Editorial. Si son admitidos, se someterán a un Arbitraje Simple por Pares.

- Adopción de códigos de ética: para dirimir incidencias éticas y/o reclamaciones, la Revista observa las recomendaciones del Committee on Publication Ethics (COPE). <http://publicationethics.org/>

- Derechos de autor: los derechos sobre los trabajos publicados serán cedidos expresamente por los(as) autores(as) a la revista y a la Universidad Tecnológica Metropolitana.

Política de acceso a los contenidos: bajo licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License (CC BY SA): <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Cargos por envío y/o publicación artículos: La revista no tiene cargos envío de artículos ni por procesamiento de artículos (APC).

- Detección o prevención del plagio: la revista emplea un sistema para detectar o prevenir el plagio, (Véase <https://www.urkund.com/es/>), con motivo de salvaguardar la pertinencia u originalidad de los contenidos a publicar.

- Política de reclamaciones y tramitación:
 - Reclamaciones sobre autoría, plagio, errores de investigación y/o fraude, violación de las normas de investigación y/o conflictos de interés no mencionados.

- Otras relativas las normas de actuación consideradas por el Committee on Publication Ethics (COPE) (<http://publicationethics.org/>). Si usted tiene una reclamación, envíe su reporte fundado con las especificaciones del caso (número de edición, autor, título, otras) a los siguientes correos electrónicos: trilogia.fhtcs@utem.cl - trilogia.fae@utem.cl

- Políticas de preservación de archivos digitales: los contenidos se encuentran en el Repositorio Académico de la Universidad Tecnológica Metropolitana: "Repositorio Académico UTEM" (<http://repositorio.utem.cl/>). A partir del vol. 33, n.º 44, 2020, sus textos completos se alojan directamente en el servidor de Dialnet.

- Indexación en bases de datos-directorios: Academic Search Complete, EBSCO Information Services, Estados Unidos; Latindex, Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal; Ulrich's – Global Serials Directory; ROAD: Directory of Open Access Scholarly Resources; Dialnet, Universidad de la Rioja, España.

Repositorios y bibliotecas: Red de Repositorio Latinoamericanos; Portal de Revistas Académicas Chilenas; Biblioteca Nacional de Chile; WorldCat, Estados Unidos.

Redes sociales académicas: ResearchGate, Berlin, Alemania; Academia.edu, Estados Unidos. Participación en organizaciones de editores científicos: LatinRed: Red cooperativa de revistas y asociaciones de revistas académicas del campo de las ciencias sociales y las humanidades; Flacso, Argentina; Foro de Editores Científicos; Chile.

SUMARIO

PRESENTACIÓN	7-10
Julia Cerda Carvajal	

1 DISCURSO LOS CIENT AÑOS DEL TRABAJO SOCIAL	12-14
Marisol Durán Santis	

2 ESTUDIOS DE CASO MODELO NID-UTEM	16-27
Lorena S. González Otarola • Emilio Castro-Navarro	

3 ESTUDIO DE CASO DIAGNÓSTICO A PROFESIONALES DE ORIENTACIÓN: MECANISMOS Y HERRAMIENTAS PARA LA EXPLORACIÓN VOCACIONAL EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS PACE UTEM	28-43
Camila Delgado Colina • Patricio Ibáñez González	

4 ENSAYO UNA APROXIMACIÓN A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA HISTORIA DE LA CIENCIA EN CHILE	44-57
Zenobio Saldivia Maldonado, Pablo Rojas-Castro	

5 COMUNICACIÓN LA NEURODIVERSIDAD COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS	58-83
Aldo Ocampo González	

6 RESEÑA LA PINTURA ARTÍSTICA CON ELEMENTOS RESIDUALES	84-87
Marcelo Rodríguez Meza	



Julia Cerda Carvajal
Decana
Facultad de Humanidades y
Tecnologías de la Comunicación Social

Un saludo a todos y todas quienes han colaborado para conformar una edición especial de 100 años del Trabajo Social en Chile y Latinoamérica, en nuestra revista académica UTEM Trilogía.

Cuando se levanta la historia de una profesión, se mira desde sus raíces, desde los compromisos históricos y sociales. De allí que es relevante revisar el camino recorrido por la disciplina y profesión del Trabajo Social en Chile y Latinoamérica, en respuesta a los cambios sociales, a la necesidad de mirar críticamente la realidad social, a trabajar por la justicia social con las personas y a la necesidad de generar conocimiento.

Al cumplir 100 años, el aporte del Trabajo Social lleva la mirada hacia su campo de acción, que es amplio y complejo, abarcando desde lo micro, lo meso, a lo macro en las relaciones sociales de las personas y las complejidades de las relaciones personales, familiares, comunitarias e institucionales en espacios diversos y atravesados por múltiples fenómenos.

Desde el Trabajo Social y el desarrollo de conocimiento y métodos propios, los que a veces son adoptados por otras disciplinas, entendemos que la historia no nos viene dada, sino que es un proceso en el que intervienen dimensiones políticas, económicas, sociales, culturales.

Cuando Trabajo Social se convierte en profesión, es el momento en el que se reconoce que para su ejercicio es necesario atravesar por proceso de formación, con el fin de adquirir determinados conocimientos y el desarrollo de ciertas competencias, destrezas y habilidades. Fue durante el siglo XX cuando se instituyó y cristalizó la profesión en América Latina, en el contexto del desarrollo del capitalismo monopolístico y la constitución del Estado Benefactor. La formación de profesionales está marcada por esta condición histórica, conformando, así, un colectivo profesional específico dedicado a las complejas tareas de la acción social (Castañeda, 2025).

En 1925 nació la primera Escuela de Trabajo Social, Dr. Alejandro del Río, reconocida como la primera Escuela de Trabajo Social en Chile y en Latinoamérica, siendo la primera unidad especializada de formación a nivel nacional y latinoamericano, y tomó el nombre de Escuela de Servicio Social de la Beneficencia Pública, comenzando a funcionar con la dirección de la profesional belga, Jenny Bernier. Su objetivo es la formación de visitadoras sociales que sistematicen la asistencia social en Chile y que colaboren con los equipos de salud y las instituciones de beneficencias, atendiendo profesionalmente a la población que lo requiere.

PRESENTACIÓN

El 4 de mayo de 1925, en la calle Agustinas 632, en Santiago, abrió sus puertas la escuela con 51 estudiantes. El año lectivo estaba dividido en dos: semestre de invierno, con enseñanza teórica, y semestre de verano, cuando se realizaba la práctica. El plan de estudio consideraba Instrucción Cívica, Psicología, Higiene, Deontología, Estadística, Beneficencia en el Trabajo, Protección a la Infancia, Caso Social Individual. Las prácticas profesionales se desarrollaban en los ámbitos de infancia, servicio escolar, industria, asistencia social, entre otras.

El país que vio nacer a Trabajo Social contaba con una población total de poco más de 3.700.000 habitantes. La creación de la escuela buscaba enfrentar los problemas sociales de un país pobre y rural, caracterizado por un incipiente sistema de seguridad social y afectado por una alta tasa de mortalidad infantil —de niñas y niños un año por mil nacidos vivos— y con un importante nivel de analfabetismo, que alcanzaba un 44% en las zonas agrarias.

Así la profesión instaló, en sus primeros años de desempeño, una urgente impronta higiénica sanitaria con énfasis en educación familiar, que buscó favorecer el acceso de la población urbana y rural a la atención de salud materno-infantil, con especial interés en el control de embarazo y en la atención profesional del parto y manejo de enfermedades infectocontagiosas, con el fin de contribuir a la mejora de las condiciones de vida de la población. Las primeras promociones de tituladas obtuvieron el título de visitadoras sociales y se desempeñaron preferentemente en los sectores de salud, empresas, zonas rurales e instituciones de beneficencia, con especial atención a las familias a través de la metodología del caso social y el manejo de los recursos y fuentes de asistencia disponibles en el país.

La situación del país demandó más profesionales visitadoras y se abren nuevas escuelas incorporan a la formación los aportes el servicio

social con grupos, ampliando los métodos profesionales que a la fecha se centraban en el trabajo con personas y familias. Asimismo, se suman nuevos campos laborales, los que incluyen mayor especialización en los servicios de salud, instituciones de ayuda a la infancia, e instituciones judiciales y carcelarias a lo largo del país, Administración de Servicios de Bienestar, Vivienda, Educación, Seguridad Social.

En 1941, la Junta Nacional de Beneficencia resuelve sustituir el nombre de visitadora social a las egresadas de la escuela, por el de asistente social, título profesional que acompañaría al colectivo durante las siguientes seis décadas. En 1945, la Escuela de Servicio Social de la Beneficencia Pública tomó el nombre de Dr. Alejandro del Río como homenaje a su fundador, fallecido el 5 de febrero de 1939. Es a partir de esta nueva denominación que la primera escuela de Servicio Social de Chile y Latinoamérica será reconocida en su aporte fundacional en la historia profesional. En Chile, durante la década de 1950, la vida comunitaria se vio influenciada por la radio y las revistas, que fueron medios de comunicación populares. En el ámbito de la política habitacional, las transformaciones más significativas generaron nuevas funciones para el Ministerio de Obras Públicas (MOP), que tuvo un papel centralizador en la formulación de los planes de edificación nacional, en la construcción de viviendas sociales. La elección presidencial de 1952 fue la primera en la que se incorporó el sufragio femenino.

En este contexto, la Escuela de Servicio Social Dr. Alejandro del Río incluye el Método de Organización y Desarrollo de la Comunidad en su programa de formación, siendo la génesis de una línea de desarrollo profesional que con los años es reconocida como identitaria del desempeño profesional de Trabajo Social. Durante la década de 1960 e inicios de los años '70, en el marco internacional de la Guerra Fría, se produce una serie de transformaciones a

nivel latinoamericano, impulsadas por Estados Unidos a través de la Alianza para el Progreso y por los contrapuntos aportados por las alianzas políticas progresistas. Destacan la reforma agraria, que busca redistribuir la propiedad de la tierra organizada históricamente en torno al complejo latifundio/minifundio; la reforma educacional, que aumenta la escolaridad obligatoria a 8 años, y los programas de planificación familiar, que buscan mejorar la calidad de la salud materno infantil. Todas estas acciones fueron acompañadas de fuertes inversiones en infraestructura sanitaria y servicios básicos, formación de cuadros profesionales y asistencia técnica, buscando aportar en procesos de desarrollo que mejoraran las condiciones económicas, sociales y sanitarias de la población.

Durante las décadas de 1950 y 1960, el Trabajo Social en América Latina comenzó a emanciparse de los modelos importados, incorporando perspectivas críticas sobre la realidad social. Movimientos, como el de la Reconceptualización, surgieron para cuestionar el rol tradicional del trabajador social, llamando a un compromiso más explícito con los procesos de transformación social, la justicia social y los derechos humanos. La influencia de la Teología de la Liberación y de los movimientos de liberación nacional fueron fundamentales en esta etapa.

En Chile, la dictadura cívico-militar (1973-1990) marcó profundamente el ejercicio profesional del Trabajo Social. Muchas y muchos trabajadores sociales fueron perseguidos, exiliados o desaparecidos, debido a su compromiso con los sectores populares. Durante esos años oscuros, el Trabajo Social también encontró formas de resistencia, trabajando desde las comunidades, las iglesias y las organizaciones de derechos humanos.

En los años ochenta la Escuela, que se había incorporado a la Universidad de Chile, va a reu-

bicarse en el Instituto profesional de Santiago, que en 1993 mutó para transformarse en nuestra Universidad Tecnológica Metropolitana. Hemos permanecido ya 43 años formando parte de esta institución, compartiendo la misión de formación comprometida con la responsabilidad social y la inclusión, sin perder una mirada crítica de nuestra sociedad y poniendo debida atención a los temas emergentes desde el debate disciplinar contemporáneo, sin perder la memoria y con una mirada de futuro.

Trilogía, 41(52), año 2025, nos presenta un discurso, estudio de casos, un ensayo, una comunicación y una reseña bibliográfica.

Un discurso de nuestra rectora, Marisol Durán Santis (2025): Los cien años del Trabajo Social, en el que destaca los valores del Trabajo Social, dignidad humana y el deber ético con la historia, con la sociedad, con el futuro. Muestra hechos importantes de la cronología vivida por la formación y la profesión. Enlista los principales desafíos que le caben a un Trabajo Social emancipador y crítico, que para transformar implica retos para los y las trabajadoras y trabajadores sociales, que pueden ser orientados desde varios caminos de acción. Señala nuestra rectora un camino de esperanza para el futuro.

Un estudio de caso, de los autores Emilio Castro-Navarro y Lorena González Otárola, denominado Modelo NID-UTEM, muy en consonancia con el tema de este volumen, muestra un análisis del modelo núcleos de investigación docente UTEM, como estrategia para profesionalizar la docencia universitaria mediante investigación formativa, señalando que “para que la universidad logre consolidarse como un espacio de transformación social y generación de conocimiento, debe incorporar mecanismos sistemáticos que permitan a sus docentes investigar su propia práctica pedagógica, revalorizando la experiencia situada como fuente legítima de conocimiento”. Esta es la

idea clave que motiva este importante artículo que tiene como materia prima, la experiencia docente de los y las académicas de nuestra universidad, liderados por la Unidad de Mejoramiento Docente durante los últimos años.

Un segundo estudio de casos, de Patricio Ibáñez González y Camila Delgado Colina, denominado Diagnóstico a profesionales de orientación: mecanismos y herramientas para la exploración vocacional en las comunidades educativas PACE UTEM, propone un análisis respecto de los mecanismos y las herramientas utilizados por los profesionales de orientación en las comunidades educativas vinculadas con el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) en Chile. Este diagnóstico buscó comprender cómo los equipos de orientación desarrollan estrategias para fortalecer habilidades en el siglo XXI, promover la exploración vocacional y acompañar a los estudiantes en su postulación a la educación superior, particularmente en contextos técnico-profesionales. Hay que destacar lo importante de investigar la práctica de los profesionales del área de la inclusión educativa.

El ensayo de los doctores Zenobio Saldivia Maldonado y Pablo Rojas, Una aproximación a la institucionalización de la Historia de las Ciencias en Chile, nos define, describe y analiza el proceso de institucionalización de la disciplina de historia de la ciencia en Chile y se determinan las fases del proceso. Por ello, se indican los hitos de esta, sus características más relevantes, los precursores y sus cultores en cada fase, así como las principales obras de dichos participantes en este proceso que incluyó la participación de investigadores, revistas e instituciones vinculadas con la movilidad del saber.

En la comunicación del autor Aldo Ocampo González, La neurodiversidad como categoría

de análisis, aquel señala la definición epistemológica de la neurodiversidad en tanto movimiento social crítico contemporáneo. Nos propone reconocimiento a las múltiples formas cognitivas humanas y la posibilidad del levantamiento de otro tipo de fundamentos epistémicos, ético-políticos, estéticos, metodológicos y/o conceptuales para explicar los alcances y los sentidos de la neurodiversidad, entendiéndola como una categoría de orden político.

La reseña bibliográfica de Marcelo Rodríguez Meza, respecto del acto humano de crear y la creatividad en el arte, da cuenta de las obras que permiten entender esta creatividad que no se da a todos y todas.

Un volumen misceláneo que parte de los 100 años del Trabajo Social y que abre el conocimiento de la comunidad que produce conocimiento.

Marisol Durán Santis*

Rectora Universidad Tecnológica Metropolitana
(UTEM), Santiago de Chile.

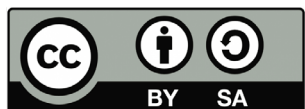
Discurso

LOS CIEN AÑOS DEL TRABAJO SOCIAL EN CHILE

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA (UTEM)*

Cómo citar este artículo:

Durán Santis, M. (2025). Discurso Los cien años del Trabajo Social en Chile Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM). Trilogía (Santiago), 41(52), 7-10.



* Pronunciado con ocasión del acto conmemorativo Celebración del centenario de la primera Escuela de Trabajo Social de Latinoamérica, el Caribe y Chile. Salón de Honor de la Casa Central, 6 de mayo de 2025, Santiago de Chile.

Señoras y señores, estimadas y estimados colegas, queridas y queridos estudiantes:

Hoy no nos convoca solo un aniversario. Hoy conmemoramos un siglo de compromiso, de resistencia, de saberes tejidos en torno a la dignidad humana. Nos reunimos para recordar y proyectar los cien años del Trabajo Social en Chile y en América Latina, una trayectoria en la cual la Universidad Tecnológica Metropolitana tiene el profundo orgullo de estar enraizada.

Nuestra Escuela de Trabajo Social, heredera directa de la primera escuela fundada en 1925 bajo el alero de la Junta Nacional de Beneficencia, no solo porta un legado histórico: porta un deber ético con la historia, con la sociedad, con el futuro.

En sus inicios, la disciplina se constituyó como una respuesta concreta a los desafíos sociales de una modernización acelerada y desigual: nuevas pobreza urbanas, precarización de la vida rural, enfermedades invisibilizadas por el sistema. Surgió así una nueva práctica profesional, profundamente sanitaria en su origen, eminentemente femenina, pero ya entonces orientada por principios de justicia social y no simplemente por la caridad asistencial.

A lo largo de estos cien años, el trabajo social ha demostrado su capacidad de transformación y crítica. Las décadas de 1950 y 1960 marcan su reconceptualización latinoamericana, un momento en que dejamos de mirar modelos importados para comenzar a pensarnos desde nuestras realidades, desde nuestras resistencias, desde nuestros pueblos.

Esa capacidad de crítica y emancipación fue vital durante uno de los momentos más oscuros de nuestra historia: la dictadura cívico-militar. Muchos y muchas trabajadoras sociales fueron perseguidas, desaparecidas o exiliadas por ejercer una profesión que, fiel a sus principios, no

renunció a los derechos humanos, no renunció a la solidaridad, no renunció a la comunidad. La recuperación democrática nos impuso nuevos desafíos: resistir a la fragmentación social, denunciar la precarización de la vida bajo el neoliberalismo, acompañar procesos de recuperación de derechos, en un escenario donde las desigualdades estructurales no han desaparecido.

Hoy, cien años después, el Trabajo Social enfrenta desafíos aún más complejos:

- Crisis ambiental y climática: que impacta especialmente a los más vulnerables.
- Flujos migratorios: que tensionan los marcos de protección social.
- Violencias de género: que exigen intervenciones transformadoras y comprometidas.
- Desigualdades estructurales: que se profundizan en nuevas formas de exclusión.
- Fragmentaciones culturales: que interpelan nuestras prácticas de intervención.

Permítanme detenerme en uno de estos escenarios para ilustrar la magnitud de los desafíos y las posibilidades de acción transformadora.

Pensemos en el fenómeno migratorio actual. Chile, como otros países latinoamericanos, ha experimentado en los últimos años un aumento sostenido de flujos migratorios, que tensionan no solo las capacidades de los servicios sociales, sino también los imaginarios colectivos sobre la identidad, la pertenencia y los derechos.

El trabajador y la trabajadora sociales, que intervienen en estos contextos, enfrentan múltiples retos:

- Barreras idiomáticas y culturales.
- Discriminación estructural.
- Invisibilización de derechos.
- Vulneraciones laborales y habitacionales.

Sin embargo, desde esta complejidad surgen también caminos de acción que encarnan la potencia de esta profesión:

- Promover la interculturalidad como política pública y práctica comunitaria, no como tolerancia pasiva, sino como construcción activa de reconocimiento y convivencia.
- Articular redes de protección social que integren a las personas migrantes de manera digna, garantizando su acceso a salud, educación, trabajo y vivienda.
- Desarrollar intervenciones comunitarias que fortalezcan el tejido social, transformando la diversidad en una oportunidad de construcción colectiva.

No se trata solo de asistir necesidades urgentes —aunque también—. Se trata, sobre todo, de transformar las condiciones estructurales de exclusión, de disputar sentidos comunes, de ampliar los márgenes de ciudadanía y humanidad.

Desde nuestra universidad, reafirmamos que el Trabajo Social debe actuar no solo frente a la emergencia, sino frente a las raíces de las injusticias. Y eso exige formación crítica, compromiso ético, capacidad de innovar, valentía de disputar espacios de poder.

Queridas y queridos presentes, conmemorar cien años no es solo mirar hacia atrás con gratitud: es mirar hacia adelante con responsabilidad y esperanza.

Desde esta universidad pública, estatal y comprometida con la transformación social, reafirmamos que el Trabajo Social es y será un pilar fundamental para la construcción de sociedades más justas, más equitativas y más humanas.

A quienes han formado parte de esta historia, y a quienes hoy la continúan: gracias.

Que este centenario nos encuentre y nos proyecte más firmes, más críticos, más esperanzados que nunca.

Muchas gracias.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

Emilio J. Castro-Navarro*

Universidad Tecnológica Metropolitana,
Santiago, Chile



<https://orcid.org/0000-0003-4931-6180>

Lorena Soledad González Otárola**

Universidad Tecnológica Metropolitana,
Santiago, Chile



<https://orcid.org/0000-0002-6418-7762>

Estudio de caso

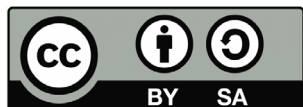
MODELO NID-UTEM: COMUNIDADES DOCENTES Y PROGRESIÓN EN INVESTIGACIÓN FORMATIVA APLICADA

NID-UTEM MODEL: TEACHING COMMUNITIES AND PROGRESSION IN APPLIED FORMATIVE
RESEARCH

Recibido: 5 de junio de 2025 | Versión final: 14 de julio de 2025 | Publicado: 31 de julio de 2025

Cómo citar este artículo:

Castro-Navarro, E. J. y González Otárola, L. S. (2025). Modelo NID-UTEM: comunidades docentes y progresión en investigación formativa aplicada. Trilogía, 41(52), 12-14. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.



* Unidad de Mejoramiento Docente, Vicerrectoría Académica, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile. Correo electrónico: ecastron@utem.cl.

** Unidad de Mejoramiento Docente, Vicerrectoría Académica, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile. Correo electrónico: l.gonzalez@utem.cl

RESUMEN

El artículo analiza el modelo NID-UTEM como estrategia para profesionalizar la docencia universitaria mediante investigación formativa. Sistematiza su implementación progresiva en tres niveles, destacando resultados como artículos publicados, redes académicas y formación docente. Se concluye que constituye una práctica replicable para fortalecer comunidades académicas en educación superior.

Palabras clave: comunidades de aprendizaje, desarrollo profesional docente, innovación educativa

ABSTRACT

This paper analyzes the NID-UTEM model as a strategy to professionalize university teaching through formative research. It systematizes its progressive implementation across three levels, highlighting outcomes such as published articles, academic networks, and teacher training. The model is concluded to be a replicable practice to strengthen academic communities in higher education.

Key words: learning communities, teacher professional development, educational innovation

INTRODUCCIÓN

En el contexto de las universidades latinoamericanas, la articulación entre investigación y docencia ha cobrado especial relevancia como vía para la mejora continua de la calidad educativa y para la transformación de las culturas institucionales (Monetti et al., 2020). Diversos estudios han planteado que, para que la universidad logre consolidarse como un espacio de transformación social y generación de conocimiento, debe incorporar mecanismos sistemáticos que permitan a sus docentes investigar su propia práctica pedagógica, revalorizando la experiencia situada como fuente legítima de conocimiento (Chala-Bejarano et al., 2021).

En este marco, la investigación formativa en docencia ha emergido como una estrategia clave para repensar el rol del profesorado universitario, transitando desde una visión tecnocrática hacia un enfoque profesionalizante, crítico y reflexivo (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2020). En países como México, Perú y Uruguay se han desarrollado diversas iniciativas para fomentar la producción académica desde la docencia, aunque muchas de estas carecen aún de estructuras formales de seguimiento, acompañamiento y evaluación (Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), 2014).

La Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) de Chile, respondiendo a esta necesidad, ha implementado desde 2021 una estrategia institucional robusta denominada Núcleos de Investigación en Docencia (NID), cuyo propósito es conformar comunidades académicas interdisciplinarias donde docentes y profesionales investiguen, sistematicen y publiquen experiencias educativas con impacto en el aula universitaria. Este modelo ha sido formalizado mediante una resolución interna, articulándose con políticas de aseguramiento de la calidad docente y estrategias de

desarrollo profesional, como el Diplomado en Investigación en Docencia Universitaria (DIDU) y mentorías por nivel de avance.

Esto se enmarca en el modelo educativo institucional de la UTEM, promoviendo experiencias de aprendizaje auténticas, colaborativas y conectadas con contextos profesionales reales. A través de los NID, la universidad transita hacia una concepción ampliada de la investigación educativa, donde la práctica pedagógica es objeto de estudio, análisis y sistematización, con miras a una mejora sostenida de la calidad docente.

Por tanto, los NID se insertan en un ecosistema de innovación educativa que reconoce el valor de las prácticas colaborativas y la generación colectiva de conocimiento como base para la mejora de los aprendizajes. Este artículo tiene como objetivo analizar el modelo de los NID-UTEM desde una perspectiva comprensiva, abordando su estructura organizativa por niveles, los dispositivos de formación asociados, los resultados cuantitativos y cualitativos entre 2021 y 2024, y los aprendizajes derivados de su implementación. Se sostiene que este modelo no solo contribuye a la mejora pedagógica institucional, sino que representa una experiencia transferible a otras universidades latinoamericanas que busquen potenciar la investigación formativa como eje de desarrollo docente.

1. MARCO TEÓRICO

La experiencia de los NID se enmarca en una serie de corrientes teóricas que convergen en el paradigma sociocrítico de la investigación educativa (Alvarado y García, 2008; Álvarez et al., 2022). En primer lugar, se apoya en la tradición de la investigación-acción, entendida como un proceso sistemático, reflexivo y participativo mediante el cual los docentes analizan sus propias prácticas para transformarlas (Bausela Herreras, 2004). Esta metodología

ha sido ampliamente reconocida como una vía eficaz para el desarrollo profesional docente (Fuentes, 2014).

En segundo lugar, el modelo NID se basa en la noción de comunidades de aprendizaje (Álvarez y Torras, 2016), las cuales permiten a los docentes aprender colectivamente mediante el intercambio de experiencias, la construcción de sentido compartido y la generación de conocimiento situado (Sumba y Mejía, 2021). Estas comunidades funcionan como dispositivos de apoyo horizontal que fomentan el trabajo colegiado, interdisciplinario y colaborativo (Pérez et al., 2020).

Además, se incorpora una perspectiva de profesionalización docente basada en el desarrollo de competencias investigativas (Mármol et al., 2024). Este enfoque plantea que el profesorado universitario debe transitar desde un rol de transmisor de contenidos hacia uno más reflexivo e investigador, capaz de indagar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en su propio contexto (Jara et al., 2024).

Desde la innovación educativa, los NID se sitúan en la línea de propuestas que promueven el rediseño curricular y metodológico a partir de evidencias empíricas y procesos colaborativos (Pino-Yancovic y Ahumada, 2022). La integración de investigación y docencia es considerada como una estrategia de mejora que favorece tanto el aprendizaje estudiantil como el crecimiento profesional del docente (Michellini et al., 2013).

Finalmente, la articulación entre enseñanza y producción de conocimiento se refuerza mediante el reconocimiento institucional del rol docente como generador de saber pedagógico (Agadía, 2020), lo cual exige políticas públicas y estrategias organizacionales que promuevan estructuras como los NID (Pino-Yancovic y Ahumada, 2022).

2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla en la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), institución pública chilena que, entre 2021 y 2024, implementó una estrategia institucional orientada a profesionalizar la docencia universitaria mediante la consolidación de comunidades de aprendizaje. Esta estrategia se materializó a través del modelo de Núcleos de Investigación en Docencia Universitaria (NID-UTEM), diseñado en el marco del Proyecto de Fortalecimiento. Su propósito central fue desarrollar competencias investigativas aplicadas, fomentar la indagación situada y promover la mejora continua de las prácticas pedagógicas, tal como recomiendan Ganga-Contreras et al. (2016).

El modelo se implementó en dos fases. La primera consistió en el diseño e instalación de núcleos académicos organizados por líneas temáticas vinculadas con docencia e innovación. La segunda etapa introdujo un esquema progresivo de tres niveles de desarrollo (Inicial, Intermedio y Avanzado), diferenciando tipos de acompañamiento y metas formativas según el nivel de madurez investigativa (Morocho, 2024).

Desde el punto de vista metodológico, se adoptó un enfoque cualitativo con diseño de sistematización de experiencias (Echeverry-Velásquez y Prada-Dávila, 2021), que combinó análisis documental e interpretación de fuentes institucionales. Se revisaron informes internos, registros de participación, productos académicos (artículos indexados, ponencias, proyectos adjudicados), así como instrumentos formativos utilizados en el proceso (manuales metodológicos, programas de diplomado).

Complementariamente, se incorporó una estrategia de análisis descriptivo de tipo cuantitativo

para observar la evolución de los principales indicadores de productividad académica entre 2021 y 2024. La triangulación de datos permitió identificar relaciones entre los dispositivos de acompañamiento –como el Diplomado en Investigación en Docencia Universitaria (DIDU)– y los resultados observables en términos de publicaciones, redes académicas y adjudicación de proyectos (Aguilar y Barroso, 2015).

Esta metodología se alinea con estudios de caso de carácter instrumental (Jiménez y Comet, 2016), donde el análisis no solo permite comprender una experiencia específica, sino también generar aprendizajes transferibles a otras instituciones interesadas en profesionalizar la docencia desde un enfoque colaborativo y basado en evidencia.

3. RESULTADOS

En el marco del fortalecimiento de la calidad educativa en la educación superior chilena, la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) implementó una estrategia institucional orientada a consolidar una cultura académica basada en la indagación y la mejora continua de las prácticas pedagógicas. Esta estrategia se llevó a cabo a través del primer Modelo NID-UTEM (Núcleos de Investigación en Docencia Universitaria), iniciativa que se desarrolló en el contexto del Proyecto de Fortalecimiento UTM 1899, y que buscó profesionalizar el quehacer docente desde la investigación formativa y la acción colegiada.

De esta manera, la tarea central de los NID-UTEM, en sus inicios, fue la de promover la investigación sobre las prácticas docentes, fortaleciendo el desarrollo de competencias investigativas aplicadas a contextos de aula, currículo e innovación pedagógica. Entre sus objetivos específicos se encontraron los de a) perfeccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante investigación situada;

b) fortalecer la profesionalización docente; c) fomentar la investigación interdisciplinaria con orientación aplicada; y d) capacitar al cuerpo académico en la elaboración y publicación de artículos en revistas especializadas.

Bajo ese enfoque los Núcleos de Investigación en Docencia (NID) actuaron como colectivos académicos interdisciplinarios que se aglutinaban en función de línea de investigación y problemáticas comunes, generando una línea base de producción científica en investigación en docencia y el establecimiento de un conocimiento común en esta materia. Durante esta primera etapa (2021–2022), el modelo NID-UTEM impulsó una serie de acciones estratégicas, entre las que destacan:

1. El rediseño del Diplomado en Investigación Formativa, acompañado por la producción de una colección de manuales metodológicos y el apoyo experto de académicas y académicos nacionales.
2. La organización de cursos, seminarios y talleres para fortalecer las competencias investigativas del cuerpo académico, incluyendo la participación del estudiantado como colaboradores de núcleos en experiencias piloto vinculadas con asignaturas curriculares.
3. La conformación de líneas de investigación temáticas orientadas a aspectos clave de la docencia universitaria, como el uso de TIC, evaluación de los aprendizajes, innovación metodológica, calidad de la formación, pedagogía disciplinar, ambientes de aprendizaje y seguimiento de egresados.

En una segunda etapa, se implementó un modelo escalonado que distingue tres niveles de madurez investigativa: Nivel 1 (Inicial), Nivel 2 (Intermedio) y Nivel 3 (Avanzado). Lo anterior ha permitido consolidar la iniciativa NID en la institución, dado que, mediante la primera

etapa se establecieron las bases que permitirían la construcción sólida de NID y, en este segundo estadio, se logró dicha construcción, considerando las características propias de cada participante.

Para lograr lo anteriormente expuesto, cada nivel incorpora asesorías diferenciadas, dispositivos de formación y metas asociadas con la generación de productos académicos. Este enfoque modular ha sido reconocido por su capacidad de adaptarse a diferentes trayectorias docentes (Mármol et al., 2024). Así se garantiza que cada investigador e investigadora reciba el apoyo que requiere de acuerdo con sus competencias e intereses investigativos.

A continuación se presentan los principales resultados alcanzados en el período 2021-2024, en términos de producción académica, participación en congresos, adjudicación de proyectos y número de docentes activos:

Tabla 1. Productividad NID-UTEM por tipo de resultado (2021-2024)

Año	Artículos Indexados	Proyectos adjudicados	Participaciones en congresos	Docentes activos
2021	8	0	5	25
2022	4	0	6	47
2023	8	2	8	53
2024	18	3	9	111

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Tabla 1, el número de artículos indexados ha crecido significativamente en 2024, superando los resultados de los tres años anteriores combinados. Este salto puede atribuirse al fortalecimiento del acompañamiento a través del Diplomado en Investigación en Docencia Universitaria (DIDU) y a las mentorías especializadas (Fuentes, 2014). El aumento en la participación en congresos también refleja una consolidación en la confianza investigativa del cuerpo académico (Aguilar y Barroso, 2015), mientras que la creciente

adjudicación de proyectos en los últimos años sugiere un nivel de madurez en la formulación y postulación de iniciativas financiables (Michelini et al., 2013).

Estos resultados están en línea con lo descrito por autores como (Jara et al., 2024), quienes identifican una correlación positiva entre formación académica en investigación y la productividad docente. Del mismo modo, estudios previos han mostrado que la conformación de comunidades de aprendizaje facilita la perma-

nencia de los docentes en procesos sostenidos de producción científica (Julca-Vásquez, 2024).

4. DISCUSIÓN

Los hallazgos obtenidos a partir de la experiencia NID-UTEM permiten realizar una reflexión más amplia en torno a la institucionalización de la investigación formativa en universidades latinoamericanas. El modelo multinivel propuesto por UTEM muestra una ventaja significativa respecto de otras experiencias en la Región, al establecer rutas formativas diferenciadas, con mecanismos específicos de acompañamiento, formación y publicación, adaptados al nivel de experiencia investigativa de los docentes (Bausela Herreras, 2004).

Comparado con el caso de la Universidad de Antofagasta (Ganga et al., 2016), que también implementó núcleos investigativos, el modelo UTEM presenta una estructura más clara y progresiva, basada en una resolución institucional formal, la incorporación de un diplomado, mentorías externas especializadas, y criterios explícitos de avance y certificación. Mientras que en el caso antofagastino el foco estuvo en aumentar el número de publicaciones sin una ruta formativa formalizada, en UTEM se observa una apuesta por construir capacidades a largo plazo y por consolidar comunidades de práctica investigativas sostenibles.

Asimismo, al revisar otras experiencias latinoamericanas, como las de la Universidad de San Marcos en Perú (Olaya y Contreras, 2023), la Universidad Nacional Autónoma de México (Aguilar y Barroso, 2015) y la Universidad de la República en Uruguay (Vaillant, 2017), se advierte que, aunque existen diversas iniciativas de formación en investigación educativa, pocas han logrado articular formación, producción y evaluación institucional en un solo dispositivo con retroalimentación docente, como ocurre en el caso de UTEM.

Tabla 2. Comparación de estrategias de investigación en docencia universitaria en Latinoamérica

Universidad	Estrategia institucional	Nivel de formalización	Productos académicos
UTEM (Chile)	Modelo multinivel NID con resolución formal, diplomado y mentorías.	Alto (resolución, indicadores, seguimiento).	Artículos indexados, proyectos adjudicados, redes, diplomado.
U. de Antofagasta (Chile)	Núcleos sin diferenciación de niveles; foco en publicaciones.	Medio (programa sostenido sin estructura normativa).	Artículos publicados, formación en servicio.
UNAM (México)	Seminarios internos y formación informal en investigación.	Bajo (formación fragmentada).	Memorias y ponencias internas.
U. de San Marcos (Perú)	Grupos de mejora docente con enfoque disciplinar.	Medio (vínculo con departamentos, sin normativa clara).	Publicaciones institucionales y blogs académicos.
U. de la República (Uruguay)	Apoyo a prácticas reflexivas y producción autónoma.	Medio (institucionalizado, pero con autonomía académica).	Materiales didácticos y artículos en revistas regionales.

Fuente: elaboración propia.

Como se observa en la Tabla, si bien todas las instituciones han avanzado en la promoción de la investigación en docencia, la experiencia de UTEM se distingue por su alto nivel de formalización, cobertura progresiva, y vinculación estructural con mecanismos de aseguramiento de la calidad (Monetti et al., 2020). Mientras que otras universidades privilegian formatos flexibles y espontáneos, el modelo NID ha permitido instalar trayectorias formativas articuladas con una visión estratégica de largo plazo (Agadia, 2020).

Además UTEM ha incorporado prácticas sistemáticas de evaluación y retroalimentación mediante mentorías externas y diplomados, lo cual ha sido señalado en la literatura como una condición necesaria para transformar la cultura académica en entornos universitarios (Aguilar y Barroso, 2015).

En este sentido, el modelo NID-UTEM representa un ejemplo de innovación institucional escalable, cuya lógica modular permite re-

plicabilidad y adaptación a otros contextos. Además, el enfoque de evaluación formativa (Sánchez-Santamaría y Cervantes, 2017) aplicado a los artículos en desarrollo ha permitido generar productos de alta calidad que cumplen con criterios de indexación internacional, fortaleciendo el perfil investigativo del cuerpo académico.

Cabe destacar que el desarrollo de redes nacionales e internacionales, la participación en congresos y la integración de estudiantes a los procesos investigativos son factores clave, que refuerzan la cultura de indagación y sistematización en docencia. En línea con experiencias similares como la Red Renides en Chile o la Red Iberoamericana de Docencia Universitaria (Rideu), los NID están construyendo un ecosistema de mejora continua que articula investigación aplicada, desarrollo docente y calidad educativa.

CONCLUSIONES

El modelo NID-UTEM puede comprenderse como una estrategia sistémica de profesionalización docente basada en investigación formativa, con alto potencial de replicabilidad en otras instituciones de educación superior. Su implementación entre 2021 y 2024 ha permitido no solo generar productos académicos concretos –como artículos indexados, ponencias y proyectos adjudicados–, sino también elevar el estándar pedagógico institucional, impactando positivamente en las prácticas de enseñanza y los aprendizajes estudiantiles (Mármol et al., 2024).

Las claves de su efectividad radican en cinco pilares complementarios: la existencia de una resolución institucional formal que respalda su continuidad; el diseño escalonado en tres niveles diferenciados de madurez investigativa; la incorporación de un diplomado acreditable que articula teoría y práctica; el acompañamiento sostenido de expertos a través de mentorías; y su vinculación con los sistemas de aseguramiento de la calidad docente (Monetti et al., 2020). Desde una perspectiva aplicada, los NID se configuran como comunidades de aprendizaje orientadas a transformar la cultura académica mediante el desarrollo profesional docente, la generación colaborativa de conocimiento y el fortalecimiento del vínculo entre docencia e investigación (Julca-Vásquez, 2024).

Como proyecciones institucionales y desafíos futuros, se recomienda fortalecer los mecanismos de retroalimentación entre niveles, mediante tutorías cruzadas entre pares que favorezcan procesos de mentoría horizontal y aprendizaje colaborativo (Aguilar y Barroso, 2015); promover el seguimiento pospublicación, para asegurar que los resultados de las investigaciones incidan efectivamente en la mejora de la docencia y el rediseño curricular; establecer

convenios de colaboración interuniversitaria, orientados a consolidar redes de investigación formativa a nivel regional, siguiendo el ejemplo de redes como Rideu o Renides; y ampliar los indicadores de evaluación de impacto, incorporando dimensiones cualitativas como el rediseño de planificaciones didácticas, la percepción estudiantil sobre los cambios pedagógicos y la innovación curricular (Sumba y Mejía, 2021).

En suma, el modelo NID-UTEM representa no solo una innovación institucional exitosa, sino también una plataforma estratégica para transformar la docencia universitaria en América Latina. Su enfoque crítico, reflexivo y situado abre nuevas posibilidades para consolidar comunidades académicas comprometidas con el conocimiento pedagógico, la mejora continua y la justicia educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agadia, K. (2020). La construcción del saber pedagógico en el campo de la formación pedagógica de posgrado. Un estudio desde la perspectiva de los docentes universitarios que atravesaron una especialización en docencia universitaria. Tesis de maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Sede Académica Argentina. Recuperado de: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bits-tream/10469/16868/2/TFLACSO-2020KA.pdf>.
- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>.

- Aguilar Gavira, S. y Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/368/36841180005.pdf>.
- Alvarado, L. y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-200. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf>.
- Álvarez Cifuentes, P. y Torras Gómez, E. (2016). Comunidades de aprendizaje: actuaciones para el éxito académico y la transformación educativa. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (367), 6-10. DOI: <https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.001>.
- Álvarez, N. B.; Cardozo, J. J. y Mejía, S. M. (2022). Posturas del paradigma sociocrítico como aportes a la educación y gestión educativa en Colombia. *Dialogus*, 6(10), 119-133. DOI: [10.37594/dialogus.v1i10.678](https://doi.org/10.37594/dialogus.v1i10.678).
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie3512871>.
- Chala-Bejarano, P. A.; Castañeda-Peña, H., Rodríguez-Uribe, M. y Salazar-Sierra, A. (2021). Práctica pedagógica de docentes en formación como práctica social situada. *Educación y Educadores*, 24(2), 221-240. Recuperado de: <https://doi.org/10.5294/edu.2021.24.2.3>.
- Echeverry-Velásquez, M. L. y Prada-Dávila, M. (2021). La sistematización de experiencias, una investigación social cualitativa que potencia buenas prácticas de convivencia y gobierno. La experiencia de un conjunto residencial multifamiliar en Cali, Colombia. *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e Intervención Social*, 31, 151-176. DOI: [10.25100/prts.voi31.10595](https://doi.org/10.25100/prts.voi31.10595).
- Fuentes Abeledo, E. J. (2014). La investigación-acción y el desarrollo profesional del profesorado. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (271), 32-37. Recuperado de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/2327>.
- Ganga, F.; Villegas, F., Uriola, K. y Tapia, M. (2016). Gestión de núcleos investigativos: caso de la Universidad de Antofagasta de Chile. *Revista Venezolana de Gerencia*, 21(75), 382-410.
- Jara Silva, M. V.; Barbosa Vega, J. D., López Sánchez, M. R. y Meléndez Ibarra, S. M. (2024). El docente investigador y su aporte en la educación, una propuesta motivadora para la planta docente de la unidad educativa Juan León Mera La Salle de la ciudad de Ambato - Ecuador. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 3488-3501. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11568.
- Jiménez Chaves, V. E. y Comet Weiler, C. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista De Investigación En Ciencias Sociales Y Humanidades*, 3(2). Recuperado de: <https://revistacientifica.uamericana.edu.py/index.php/academo/article/view/54>.

Julca-Vásquez, W. M. (2024). Comunidades de aprendizaje profesional como agentes de cambio y de transformación social en América Latina. Estudio del caso peruano. *CLÍO: Revista de Historia, Ciencias Humanas y Pensamiento Crítico*, 4(8), 152-168. Recuperado de: <https://www.ojs.revistaclio.es/index.php/edicionesclio/article/download/141/267>.

Mármol Castillo, M. C.; Conde Lorenzo, E. y Yaguana Herrera, T. G. (2024). Competencias investigativas en la formación del docente de la carrera de Educación Inicial. *Praxis Pedagógica*, 24(36), 228-246. DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.24.36.2024.228-246>.

Michellini, M.; Santi, L. y Stefanel, A. (2013). La formación docente: un reto para la investigación. *Revista Eureka. Sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, (10), 846-870. Recuperado de: <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2827>.

Monetti, E.; Baigorria, L. B., Rivoir Lagleyze, M. y Regalado, M. (2020). La docencia, la investigación y la extensión universitaria como articulación de prácticas. *Políticas Educativas - PolEd*, 14(1), 31-42. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/109575>.

Morocho Macas, A. A. (2024). Acompañamiento docente: pilares para la formación de competencias investigativas en la educación universitaria. *Revista Multidisciplinaria Investigación Contemporánea*, 3(1). DOI: <https://doi.org/10.58995/redlic.rmiv.3.1.2024.1>.

Olaya Guerrero, J. C. y Contreras Contreras, F. (2023). Gestión del conocimiento e innovación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Período 2016-2020. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 28(12, serie 6), 18-37. Recuperado de: <https://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol.28-Issue12/Ser-6/C2812061837.pdf>.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2014). *Políticas hacia el sector docente: estudio analítico multipaís. Tomo VI*. Montevideo, Uruguay: OEI. Recuperado de: https://www.ineed.edu.uy/images/Pol%C3%ADticas_hacia_el_sector_docente_Estudio_anal%C3%ADtico_multipa%C3%ADs_Tomo_VI.pdf.

Pérez, M. et al. (2020). Comunidades de aprendizaje interdisciplinarias que fortalecen la enseñanza y el aprendizaje a través del desarrollo de habilidades de pensamiento. *ResearchGate* [on line]. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/344330128_Comunidades_de_aprendizaje_interdisciplinarias_que_fortalecen_la_ensenanza_y_el_aprendizaje_a_traves_del_desarrollo_de_habilidades_de_pensamiento.

Pino-Yancovic, M. y Ahumada, L. (2022). La indagación colaborativa. Una metodología para desarrollar aprendizajes en red. *Perfiles educativos*, 44(175), 62-78. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60049> [última visita: 23 de mayo de 2022].

Pontificia Universidad Católica del Perú (2020). La investigación formativa y la práctica reflexiva en la formación de docentes. Facultad de Educación. Recuperado de: <https://files.pucp.edu.pe/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/06/17174308/GU%C3%8DA-LA-INVESTIGACI%C3%93N-FORMATIVA-Y-LA-PR%C3%81CTICA-REFLEXIVA.pdf>.

Sánchez-Santamaría, J. y Cervantes, B. (2017). Evaluación formativa en la universidad: análisis de la producción científica del *feedforward*. En B. Peña (coord.). *Contribuyendo a una nueva docencia en el EESS*. Pp. 435-460. Madrid, España: Tecnos.

Sumba Arévalo, V. M. y Mejía Vera, J. G. (2021). Comunidades de aprendizaje: una experiencia en y para la profesionalización docente en la Universidad Nacional de Educación – Ecuador. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 17(16), 135-144. Recuperado de: <https://revistacseducacion.unr.edu.ar/index.php/educacion/article/download/673/581/1496>.

Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. En *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. Pp. 263-290. Graphos. Recuperado de: <https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2018/02/Vaillant-libro-liderazgo-2017-1-1.pdf>.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

Patricio Ibáñez González*

Universidad de Chile, Santiago, Chile

Camila Delgado Colina**

Universidad Diego Portales, Santiago, Chile



<https://orcid.org/0000-0002-3431-9349>

Estudio de caso

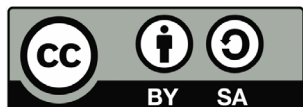
DIAGNÓSTICO A PROFESIONALES DE ORIENTACIÓN: MECANISMOS Y HERRAMIENTAS PARA LA EXPLORACIÓN VOCACIONAL EN LAS COMUNIDADES EDUCATIVAS PACE UTEM

DIAGNOSIS TO GUIDANCE PROFESSIONALS: MECHANISMS AND TOOLS FOR VOCATIONAL
EXPLORATION IN PACE UTEM EDUCATIONAL COMMUNITIES

Recibido: 17 de marzo de 2025 | Versión final: 13 de mayo de 2025 | Versión final 13 de junio de 2025

Cómo citar este artículo:

Ibáñez González, P. y Delgado Colina, C. (2025). Diagnóstico a profesionales de orientación: mecanismos y herramientas para la exploración vocacional en las comunidades educativas PACE UTEM. Trilogía (Santiago), 41(52), 16-27. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.



* Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización, Universidad de Chile. Licenciado en Trabajo Social, Universidad Tecnológica Metropolitana (Chile). Encargado académico Programa Propedéutico y Profesional (PACE), Universidad Tecnológica Metropolitana. Investigador del Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile. Correo electrónico: Patricio.ibanez@utem.cl.

** Licenciada en Psicología, Universidad Diego Portales (Chile). Profesional PACE y propedéutico, Universidad Tecnológica Metropolitana (Chile). Correo electrónico: Ca.delgado@utem.cl.

RESUMEN

El siguiente artículo evidencia el análisis respecto de los mecanismos y herramientas utilizados por los profesionales de orientación en las comunidades educativas vinculadas con el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) en Chile. Este diagnóstico buscó comprender cómo los equipos de orientación desarrollan estrategias para fortalecer habilidades en el siglo XXI, promover la exploración vocacional y acompañar a los estudiantes en su postulación a la educación superior, particularmente en contextos técnico-profesionales. A través de entrevistas y análisis documental, se identificaron prácticas efectivas, como talleres con estudiantes, salidas pedagógicas y ferias vocacionales, así como desafíos recurrentes, como falta de tiempo, sobreintervención y desmotivación de algunos actores educativos. El rol del orientador emerge como fundamental en las trayectorias educativas, aunque enfrenta limitaciones relacionadas con su definición institucional, su labor diversa y la validación al interior de sus comunidades. Finalmente, el estudio destacó la importancia de fortalecer el trabajo colaborativo entre establecimientos y PACE, promoviendo estrategias diversificadas y ajustadas a los ecosistemas y culturas escolares diversas.

Palabras clave: orientación vocacional, comunidades educativas, exploración vocacional, inclusión, educación superior

ABSTRACT

The following article evidences the analysis of the mechanisms and tools used by guidance professionals in the educational communities linked to the Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) of the Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) in Chile. This diagnosis sought to understand how guidance teams develop strategies to strengthen 21st century skills, promote vocational exploration and accompany students in their application to higher education, particularly in technical-professional contexts.

Through interviews and documentary analysis, effective practices were identified, such as workshops with students, pedagogical outings and vocational fairs, as well as recurring challenges, such as lack of time, over-intervention and the lack of motivation of some educational actors. The role of the guidance counselor emerges as fundamental in educational trajectories, although they face limitations related to their institutional definition, their diverse work and validation within their communities. Finally, the study highlighted the importance of strengthening collaborative work between schools and PACE, promoting diversified strategies adjusted to diverse school ecosystems and cultures.

Key words: vocational guidance, educational communities, vocational exploration, inclusion, higher education

INTRODUCCIÓN

El acceso a la educación superior es un desafío significativo para estudiantes provenientes de contextos vulnerables, especialmente en establecimientos técnico-profesionales. En este marco el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) juega un rol fundamental, al implementar estrategias orientadas a fortalecer habilidades, promover la exploración vocacional y apoyar el proceso de postulación. Sin embargo, el éxito de estas iniciativas está estrechamente relacionado con el rol de los equipos de orientación en los establecimientos educativos, quienes actúan como agentes clave en la guía y acompañamiento de los estudiantes en sus trayectorias formativas.

El presente artículo aborda un diagnóstico sobre los mecanismos y herramientas implementados por los equipos de orientación en los establecimientos vinculados con el PACE UTEM, explorando tanto sus prácticas como los desafíos enfrentados en el desarrollo de estas dimensiones. A través de un enfoque cualitativo, este estudio explora dimensiones como el desarrollo de habilidades del siglo XXI, la exploración vocacional y el acompañamiento a la postulación, además de indagar en las estrategias colaborativas entre el programa y las instituciones. Este análisis permite visibilizar la influencia del programa PACE y las áreas críticas para optimizar la orientación vocacional en un ecosistema educativo diverso y desafiante.

MARCO CONTEXTUAL: EL PROGRAMA DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR (PACE)

Este estudio se enmarcó en la implementación del Programa de Acceso a la Educación Superior (en adelante PACE) de la Universidad Tecnológica Metropolitana (en adelante UTEM) a 10 años

de su inicio y nueve desde su implementación en dicha casa de estudios y su vinculación con las comunidades educacionales en convenio. Esta iniciativa es una política generada y propiciada por el Ministerio de Educación de Chile (en adelante Mineduc) para el fortalecimiento de la educación pública.

Desde sus inicios, el propósito del programa PACE ha sido acompañar el acceso efectivo a la educación superior de estudiantes de establecimientos educacionales con mayor concentración de vulnerabilidad social del país, no reduciéndose a la nivelación académica y cognitiva, sino que privilegiando un amplio abanico de acciones que amplíen las expectativas y fortalezcan habilidades socioemocionales (Mineduc, 2016). Lo anterior, también desde la perspectiva de ampliar oportunidades de ingreso a la educación superior a partir de la problematización y gran cuestionamiento en torno a las desigualdades evidenciadas por los métodos de selección en el ingreso universitario, como la prueba de acceso a la educación superior (PAES) y otras pruebas con distintas nomenclaturas pasadas, privilegiando el acceso de estudiantes perteneciente a sectores altos por sobre los sectores socioeconómicamente bajos. En ese sentido, según manifiesta Ministerio de Educación (2016) de Chile, el PACE no es un preuniversitario, sino un espacio de restitución de derechos, de educación integral, de convivencia de comunidades de aprendizaje y activación de esfuerzos sistémicos para acompañar las trayectorias educativas de estudiantes. Por tanto, dicho apoyo se ve materializado por 29 universidades públicas y privadas¹ (Mineduc, 2021) que acompañan a

1. Universidad de Antofagasta, Universidad Arturo Prat, Universidad de Tarapacá, Universidad Católica del Norte, Universidad de Atacama, Universidad de La Serena, Universidad de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Universidad de Santiago de Chile, Universidad de Chile, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Universidad Tecnológica Metropolitana, Universidad de O'Higgins, Universidad del Bío-Bío, Universidad de Concepción,

más de 500 establecimientos educacionales en Chile, generando acciones para estudiantes de tercer y cuarto año escolar, quienes, al final de la etapa educativa, permitirá el acceso—a través del mérito académico—de estudiantes con alto ranking de notas a carreras de las universidades señaladas por medio de un sistema de selección alternativo al regular.

Es en este contexto, que este estudio se situó en la exploración de los equipos de orientación de las escuelas vinculadas con el PACE de la UTEM, el cual se vincula —actualmente— con 22 establecimientos educacionales², en su mayoría de modalidad técnico profesional, para la promoción del acceso a la educación superior a estudiantes provenientes de contextos vulnerables en establecimientos educacionales públicos. Lo anterior, a través de acciones de preparación y acompañamiento permanente, fortaleciendo el desarrollo de habilidades, exploración vocacional y apoyo a la postulación, promoviendo el acceso de las y los estudiantes PACE que resulten habilitados y se matriculen en alguna de las instituciones de educación superior PACE en convenio (Mineduc, 2023), por tanto, aquellos y aquellas estudiantes que logren cumplir con los requisitos³, a partir del mérito académico, podrán ser seleccionados en alguna de las universidades que son parte de este programa según los cupos y los meca-

nismos que establece el sistema centralizado de acceso a la educación superior, el Ministerio de Educación y el programa.

LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN EL CONTEXTO ESCOLAR CHILENO

La orientación vocacional en el contexto escolar chileno juega un rol clave en el acompañamiento de estudiantes hacia la construcción de sus proyectos de vida académica y profesional, por tanto, el objeto de estudio de este diagnóstico fueron los mecanismos y herramientas que los equipos y profesionales de orientación de las escuelas PACE UTEM implementan para la exploración vocacional en el contexto de la orientación vocacional.

Como señala Rascovan (2013), las prácticas de la orientación vocacional nacieron con las sociedades capitalistas industriales de principio de siglo XX, respondiendo a sus exigencias de manera adaptativa. Así mismo, afirma que —a partir de diversas tensiones epistemológicas— la orientación vocacional es la intervención tendiente para acompañar a los sujetos durante el proceso y el acto de elegir ubicando la mayor especificidad de la orientación vocacional en el momento en que, de acuerdo con el formato propio de las sociedades, se le exige al sujeto una toma de decisión sobre su quehacer. Esto es, cuando termina un trayecto educativo, cuando comienza uno nuevo, cuando busca trabajo o empleo. Como intervención tiene diferentes particularidades, que devienen tanto del marco conceptual con el que se trabaja, como así también, del contexto donde se ejercerá la práctica.

En el contexto educacional chileno, para el Mineduc (2022) la orientación educacional corresponde a una dimensión formativa y preventiva de factores de riesgo, inherente al proceso educativo, presente en todas las asignaturas y experiencias de aprendizaje del

Universidad Católica de la Santísima Concepción, Universidad de La Frontera, Universidad de Los Lagos, Universidad Austral de Chile, Universidad de Magallanes, Universidad Católica del Maule, Universidad Católica de Temuco, Universidad Católica de Chile, Universidad Católica Silva Henríquez y Universidad Alberto Hurtado.

2. Los establecimientos educacionales PACE UTEM provienen de sectores urbanos y rurales de la Región Metropolitana y de la Región del Libertador Bernardo O'Higgins, pertenecientes a las comunas de Alhué, Colina, Curacaví, Estación Central, La Granja, La Reina, María Pinto, Ñuñoa, Peñalolén, San Fernando, San Miguel, San Pedro, Santiago y Til Til.

3. Criterios de habilitación PACE: 1) Cursar tercero y cuarto medio en un establecimiento PACE; 2) Encontrarse dentro del 25% superior de puntaje ranking de notas del establecimiento de egreso o tener un puntaje ranking igual o superior a 815 puntos; y 3) Rendir las pruebas obligatorias más una electiva del proceso de ingreso a la educación superior (Mineduc, 2023).

estudiantado. Según Chacón Martínez (en De León Mendoza y Rodríguez Martínez, 2008) la orientación vocacional en educación media plantea el análisis de las necesidades de los estudiantes de este nivel, referidas a toma de decisiones, elección de carrera, viabilidad de la decisión, y la transición de la vida estudiantil al mundo laboral.

Por último, volviendo a los planteamientos de Rascovan (2013), los llamados *orientadores* debieran pensar sus intervenciones en un entrecruzamiento entre el sujeto singular y el escenario social, de este modo, dejaremos de ser simples operadores técnicos. La orientación vocacional así entendida se alejará de ser una práctica de *mediciones*, de *pronósticos*, de *ubicación o reubicación social*, para ser incluida en el campo de las problemáticas subjetivas y sociales, propias de la existencia humana.

En esta aproximación teórica, la orientación vocacional se presenta como una herramienta clave en el acompañamiento de los y las estudiantes hacia la toma de decisiones sobre su futuro académico y profesional. A través de un enfoque que integra las necesidades individuales y los contextos sociales, se busca una intervención formativa y preventiva que favorezca una elección informada y significativa, donde las escuelas por medio de sus equipos y profesionales de orientación les identifican como actores importantes en la construcción de trayectorias a partir de intereses personales situados en contextos complejos y diversos.

Respecto de la orientación vocacional y la intervención escolar desde su contexto, modelos como los de Escuela Total (Unesco, 2024) ponen de relevo la necesidad de conocer y reflexionar en torno al funcionamiento multinivel de la escuela a la hora de perseguir sus objetivos; incentivando estructuras participativas que permitan observar de qué manera se responsabilizan los distintos actores educativos en torno

a la construcción de escuelas involucradas. En particular, para los fines de esta investigación, interesa indagar en los elementos que articula la escuela en torno a la exploración vocacional. Conocer este contexto es fundamental si se pretende consolidar, o reformular, la presencia de PACE de manera situada con lo que las escuelas ya realizan en el marco su cultura escolar. De este modo, el artículo emerge con el interés de conocer la manera en que los diversos actores educativos se involucran en el proceso de exploración vocacional. Si bien se podría prever que este aspecto se reduce únicamente a profesionales de orientación, también corresponde comprender cómo las diversas esferas de esta acción se involucran en los distintos estamentos. Indagar en estos elementos nos permite comprender el lugar que ocuparía PACE la exploración vocacional dentro de los diferentes niveles de intervención en las escuelas.

JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

La necesidad de este diagnóstico surgió dada la importancia de la orientación educativa en el proceso de toma de decisiones de estudiantes en cuanto a su futuro académico y profesional. En ese sentido, el rol que juegan los equipos de orientación es crucial en acompañar a las y los estudiantes, por tanto, la pregunta que orientó este estudio fue: ¿Cuáles son las estrategias y planes que desarrollan los equipos para el reforzamiento de competencias, exploración vocacional y acompañamiento a la postulación al interior de los establecimientos educacionales PACE UTEM?

De este modo, la producción de información pretendió, de forma exploratoria, observar la diversificación de estrategias empleada por las escuelas, comprendiendo que las aspiraciones de estudiantes de Enseñanza Media –en su mayoría de la educación técnico profesional– son continuar estudios superiores en miras de

una buena vida (Mueve TP, 2022; Ministerio de Educación, 2024).

En este contexto, el diagnóstico tuvo como objetivo central explorar los mecanismos y las herramientas de los establecimientos educacionales y sus equipos de orientación desarrollan en torno al desarrollo de habilidades, exploración vocacional y acompañamiento a la postulación a la educación superior.

Lo anterior, desprendió tres objetivos específicos: 1) La indagación de estos mecanismos y herramientas; 2) La identificación de expectativas y estrategias colaborativas de trabajo entre establecimientos educacionales y el programa; y 3) Conocer las definiciones y caracterización de la labor de orientación en el establecimiento.

La naturaleza de las estrategias relacionadas con la orientación vocacional varía de acuerdo con las diferentes formas de operar que tienen los establecimientos educativos, relevando la necesidad de explorar este aspecto. De este modo, visualizar el ejercicio del rol de orientación dentro de las escuelas permitiría entender mejor el alcance del trabajo de exploración vocacional que se realiza en conjunto, para articularse de manera más eficaz, oportuna y situada con la finalidad de ajustar las estrategias del PACE UTEM y la efectividad del acompañamiento.

El desarrollo del estudio implicó la producción de datos a través de diversas metodologías cualitativas, incluyendo entrevistas y análisis de documentos.

Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a profesionales que desempeñan la función de orientación en 19 de los 22 establecimientos PACE UTEM que presentaron disponibilidad en participar de este estudio. Asimismo, se complementa la información a partir de la revisión de documentación institucional.

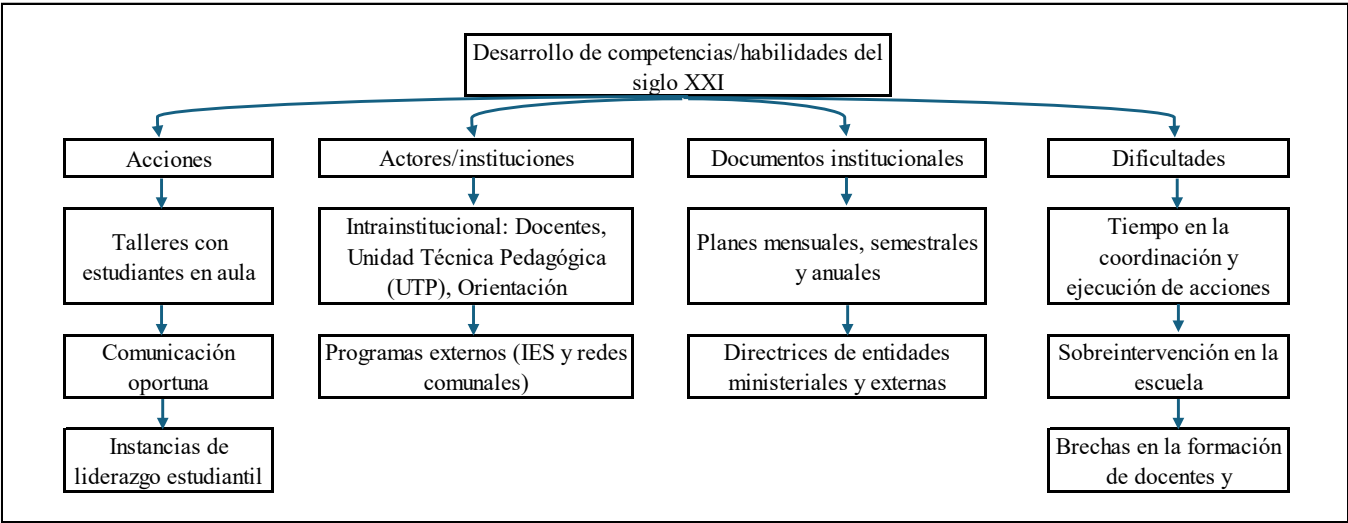
La estrategia de análisis correspondió a análisis de contenido, el cual permite descubrir el significado subyacente de un mensaje, ya sea un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un memorando, entre otros. Este enfoque se basa en la clasificación y codificación de los distintos elementos que componen el mensaje, organizándolos en categorías que permitan revelar de forma adecuada su sentido (Mayer y Quelle en Universidad del Bío-Bío, 2023), este análisis permite identificar nuevas relaciones y áreas poco exploradas, sugiriendo caminos para mejorar las guías existentes (Glaser, Strauss y Mayring en Cáceres, 2003). Para este estudio, se generaron categorías asociadas con las siguientes dimensiones: a) Desarrollo de habilidades del siglo XXI; b) Desarrollo de la exploración vocacional; c) Acompañamiento a la postulación; d) Colaboración entre PACE y establecimientos educativos; y e) Rol de orientación. Estas dimensiones están acompañadas de subdimensiones transversales como a) acciones, b) actores, c) documentos institucionales y d) las dificultades observadas durante la implementación de las estrategias, acompañadas de otras que fueron emergiendo en la exploración del estudio. Las entrevistas se realizaron de manera presencial y remota, complementado en algunos casos con el envío de respuestas de forma asincrónica.

RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir del diagnóstico. El análisis abarcó las cinco dimensiones señaladas. A través de estos resultados se destacaron tanto las fortalezas como las áreas de mejora en los procesos de orientación vocacional y apoyo a los estudiantes en su tránsito hacia la educación superior, permitiendo una comprensión integral de las prácticas actuales en las instituciones educativas.

En relación con la primera dimensión, Desarrollo de Habilidades del Siglo XXI (ver esquema 1), los resultados evidenciaron una serie de acciones y estrategias implementadas en los establecimientos para fortalecer competencias claves en las y los estudiantes.

Esquema 1. Desarrollo de habilidades y competencias del siglo XXI



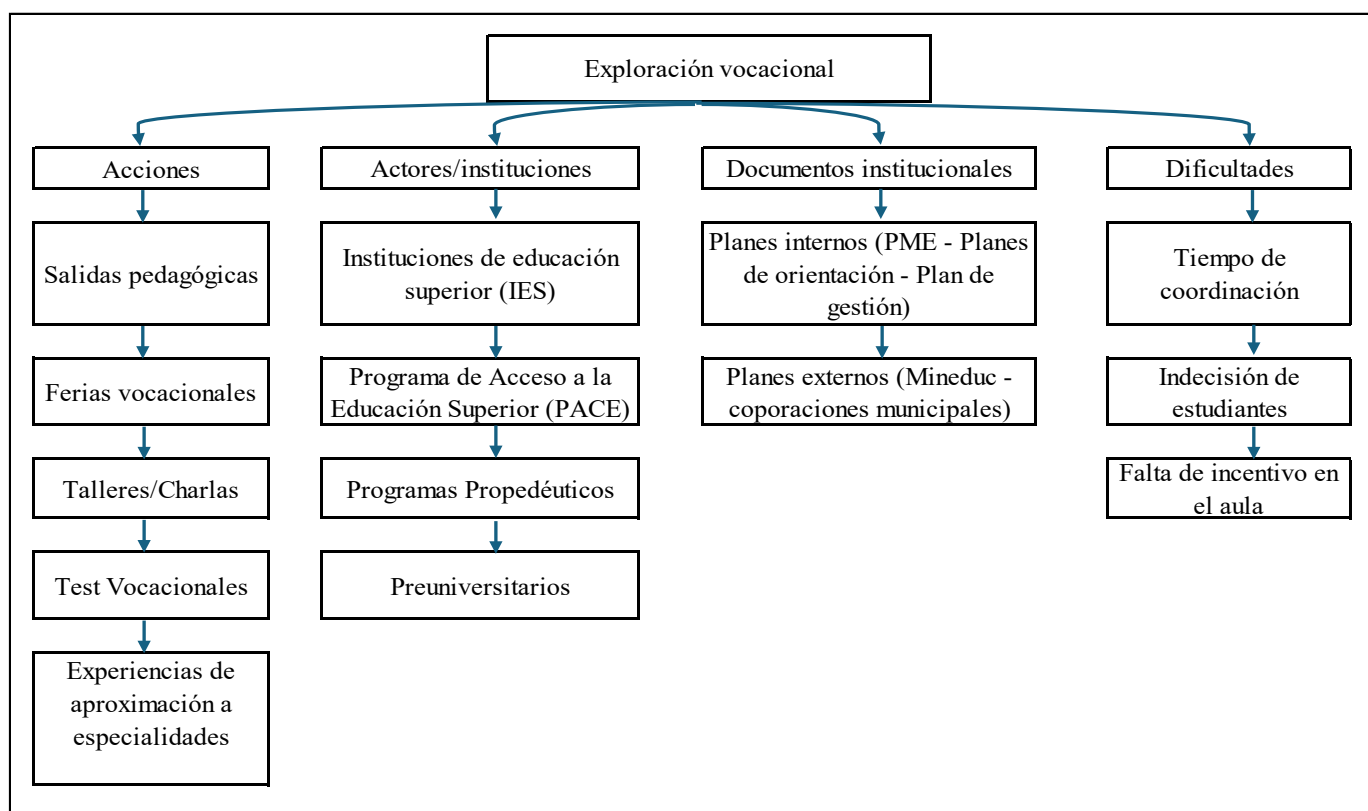
En esta primera dimensión se destacan los talleres en aula, que permiten abordar habilidades transversales; la comunicación oportuna como herramienta de coordinación y respuesta rápida; y el fomento del liderazgo estudiantil mediante el impulso de iniciativas propias. Estas prácticas han sido apoyadas por diversos actores, tanto internos, como los equipos de orientación y convivencia escolar, y externos, como programas y redes comunales contribuyendo al desarrollo integral del estudiantado.

Sin embargo, también se revelaron dificultades en la implementación de estas estrategias, incluyendo la limitación de tiempo, que restringe el alcance de las actividades y la sobreintervención. Además, existen brechas en la

formación de los equipos y docentes en esta área, las cuales dificultan el desarrollo óptimo de habilidades para enfrentar los desafíos del siglo XXI. La planificación institucional mediante documentos como planes mensuales, semestrales y anuales, así como la programación de actividades por parte de entidades externas, fueron señaladas como fundamentales para abordar estos desafíos y mejorar los resultados.

Para la segunda dimensión, Exploración Vocacional, los resultados señalaron que los liceos implementan diversas acciones para apoyar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre su futuro académico y profesional (ver Esquema 2).

Esquema 2. Exploración vocacional

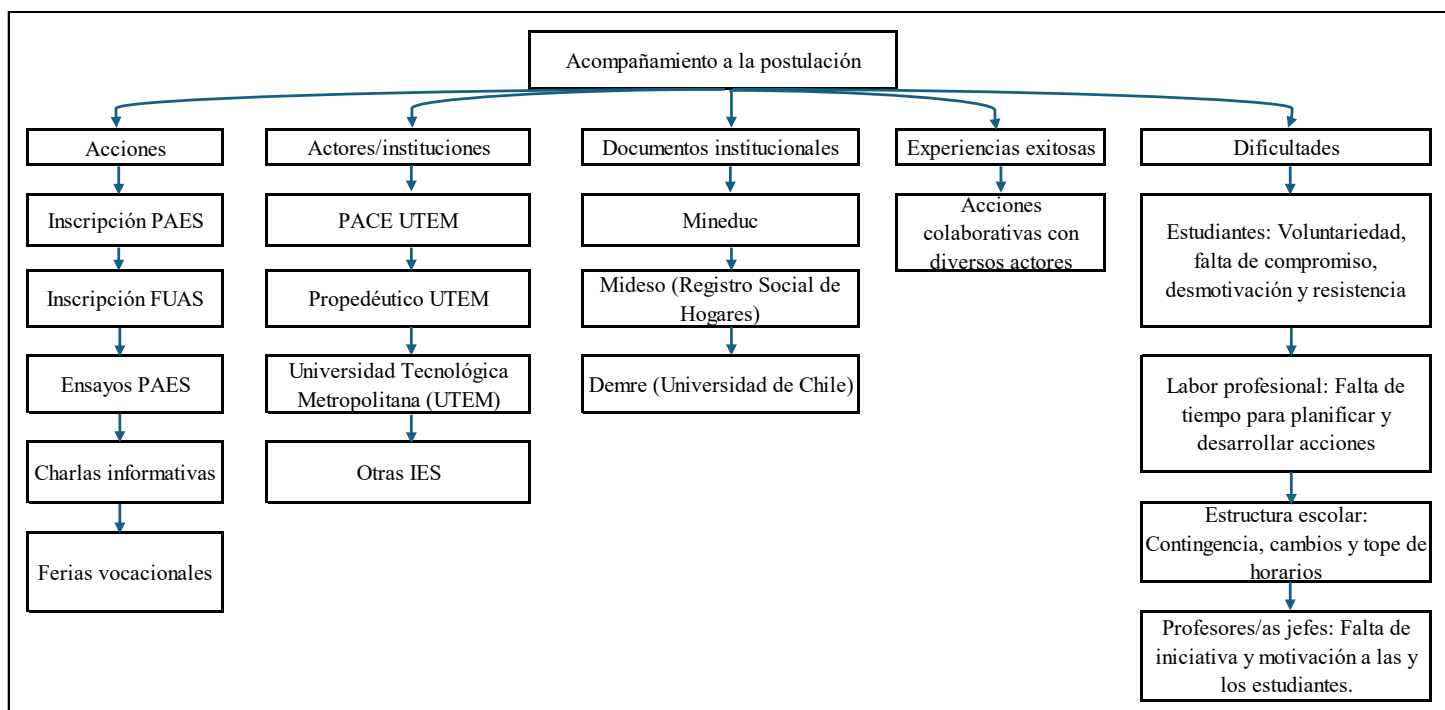


En esta dimensión, resaltaron las salidas pedagógicas, la participación en ferias vocacionales y talleres, la aplicación de test vocacionales y

experiencias que acercan a los estudiantes a distintas especialidades. Estas acciones promueven información directa sobre diversas áreas de estudio y posibles trayectorias académicas, fortaleciendo su autoconocimiento y capacidad para elegir con mayor seguridad. En cuanto a los actores involucrados, el Programa PACE, Programas Propedéuticos e instituciones de educación superior juegan un rol fundamental en estas iniciativas, así como los preuniversitarios colaboran en la preparación de los estudiantes. Sin embargo, persisten dificultades para llevar a cabo la exploración vocacional, como la falta de tiempo para coordinar las actividades, la indecisión de los estudiantes respecto de sus intereses, y una baja motivación en aula. Asimismo, la existencia de planes internos y la programación con entidades externas buscan abordar estos desafíos, pero requieren ajustes constantes para mejorar la efectividad de las actividades de carácter vocacional.

Sobre la tercera dimensión, Acompañamiento a la Postulación (ver Esquema 3), los resultados indicaron que dentro de las actividades orientadas a este objetivo destacan la inscripción de PAES, FUAS, Charlas, visitas a ferias vocacionales y ensayos PAES, los cuales son liderados principalmente por PACE UTEM, u otras IES.

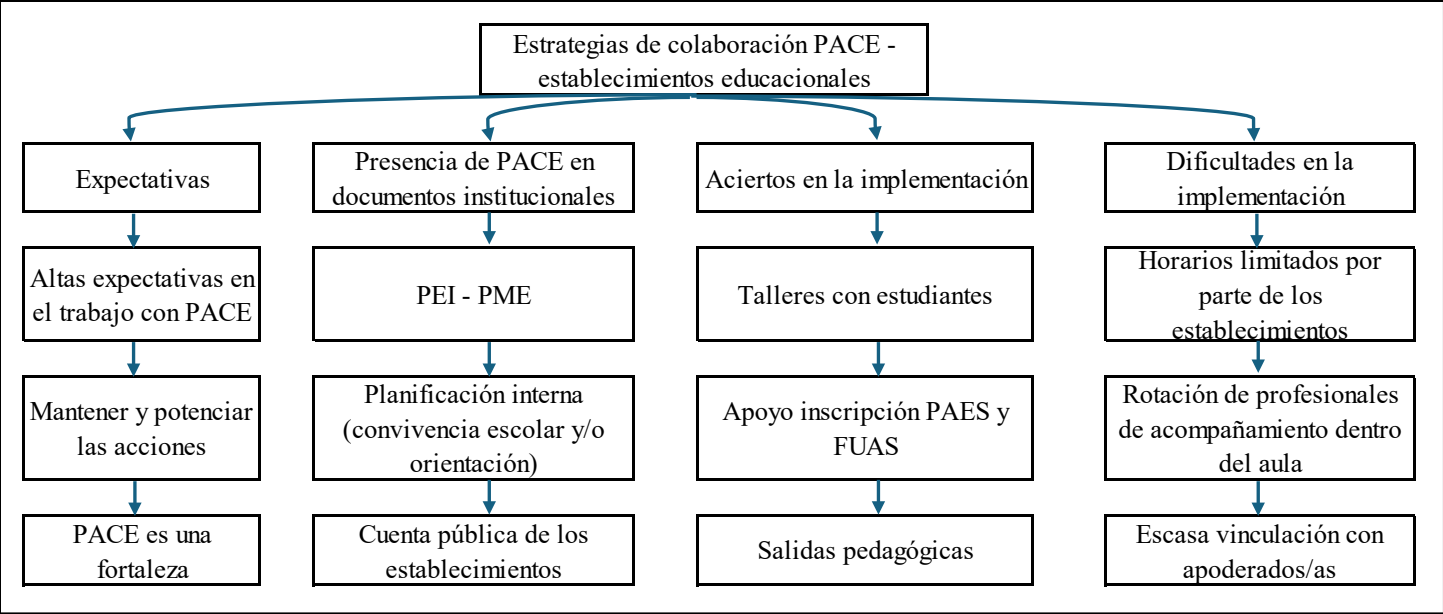
Esquema 3. Acompañamiento a la postulación



Se suma el programa Propedéutico UTEM como espacio potencial para la continuidad de estudios. En cuanto a la valoración de estas acciones por parte de los establecimientos se destacan como experiencias exitosas, que logran ser colaborativas a la vez que pertinentes a sus necesidades. Sin embargo, algunos obstaculizadores que merman el progreso y/o concreción de estas son la falta de tiempo, dadas por las contingencias propias de las escuelas. Lo anterior se refuerza en las resistencias de ciertos actores educativos, destacando en docentes la baja iniciativa para otorgar espacios efectivos de orientación, a la vez que la desmotivación de estudiantes, quienes no se logran comprometer generalmente con la construcción de un proyecto de vida, lo que puede ir ligado a lo anteriormente observado. Finalmente, gran parte de las actividades se guían a través de documentos ministeriales del área educativa y/o social.

En la cuarta dimensión, Estrategias de colaboración PACE - Establecimientos Educativos (ver Esquema 4), se observa una alta presencia del programa, a través de talleres con estudiantes, salidas mencionadas en la dimensión anterior, y la capacidad de liderar la inscripción PAES y FUAS.

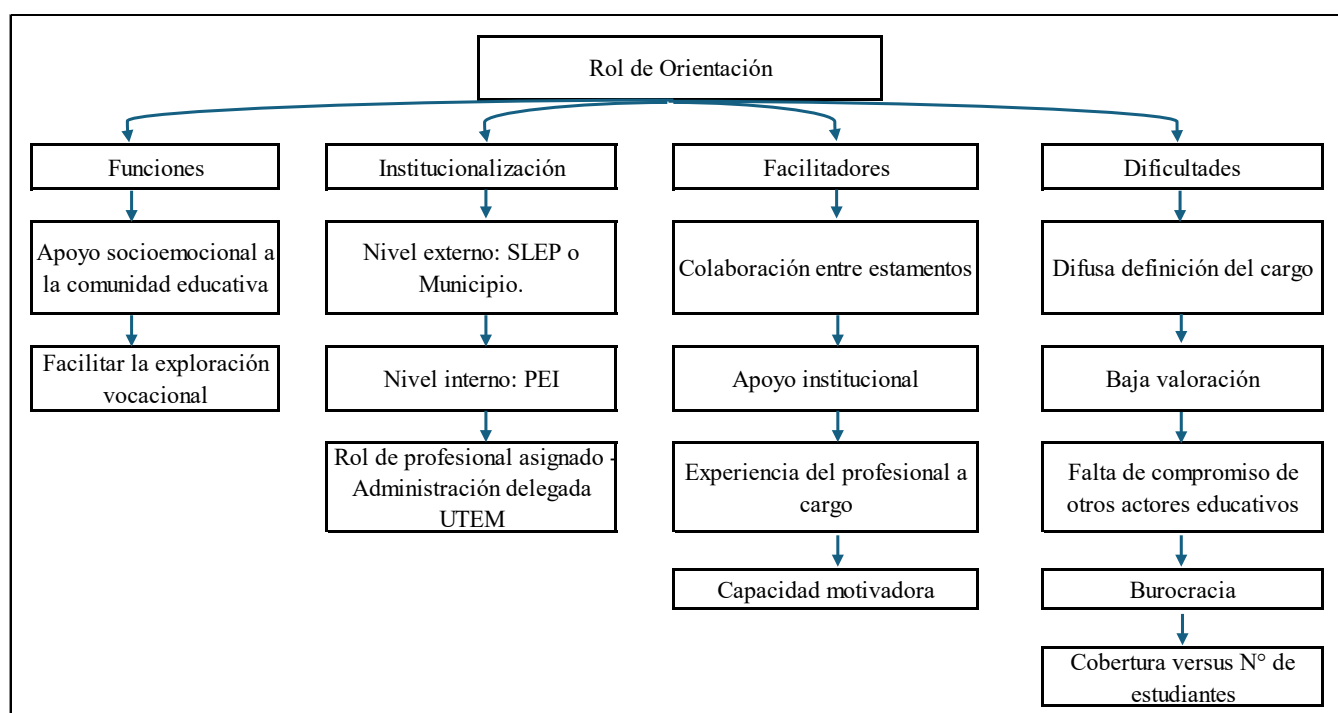
Esquema 4. Estrategias de colaboración PACE - Establecimientos educativos



En algunos casos, estas acciones logran insertarse en la planificación interna de las escuelas, tanto en el Plan de Gestión para la Convivencia, como en el Plan de Orientación. Estas acciones posiblemente logran materializarse dadas las altas expectativas de las instituciones para con el programa, valorándose como una fortaleza. Por otro lado, nuevamente emerge la escasez de tiempo disponible para la fluidez de dichas actividades, y/o la rotación de profesionales a cargo de los talleres, afectando a veces el vínculo con los cursos.

Finalmente, la quinta y última dimensión relacionada con el Rol de Orientador (ver Esquema 5), es aquella que se muestra más diversa y situada en cada cultura escolar. En primer lugar, sus responsabilidades van desde el apoyo socioemocional de estudiantes –lo cual puede asociarse mayormente con convivencia escolar– hasta el diseño e implementación de los planes de orientación, lo cual resulta más pertinente al rol.

Esquema 5. Rol de Orientador



Este fenómeno viene dado por el perfil de cargo definido por cada establecimiento, el cual es difuso según se describa al mismo en sus documentos institucionales. En los casos efectivos, este es dado por las instituciones externas a cargo de las escuelas, tales como SLEP, o Corporaciones Municipales. A nivel intrainstitucional el PEI es aquel documento que valida el rol, dejando a criterio interno las funciones del/la orientador/a. Esto llega

a ser problemático en aquellas escuelas de administración delegada UTEM, dado que el organigrama no considera el rol o figura de orientador/a.

Por otro lado, se suma a estas características en algunos casos, la figura y labor de orientación es apoyado de ciertos actores educativos claves, quienes en la medida que validan el rol, logran aplicarlo en sus espacios a cargo. Dentro de ellos cabe mencionar a equipos directivos y principalmente a profesores jefes. En último lugar la cobertura del profesional a cargo de orientación debido al número de estudiantes también dificulta sus actividades, dada la alta demanda de responsabilidades en torno a las diversas acciones de orientación.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los principales hallazgos indicaron que: 1) El programa PACE desempeña un papel fundamental en apoyar la labor de exploración vocacional en los establecimientos educativos, por medio de las acciones coordinadas desde los diferentes subcomponentes PEM facilitando el desarrollo habilidades, exploración vocacional y apoyo a la postulación. Se destacan las diversas estrategias colaborativas como también la alta expectativa de esta; 2) Un obstáculo frecuente es la limitación de tiempo en el calendario de actividades de las escuelas, lo cual influye en la ejecución oportuna de las acciones del programa, así como su planificación interna y los compromisos con otras instituciones colaboradoras. Por otro lado, las motivaciones y capacidad de comprometerse con un proyecto de vida por parte de ciertos actores educativos, influye también en el cumplimiento de los objetivos; 3) En el caso de estudiantes y apoderados, se observó resistencias, por medio de la evasiva al tener que hacerse responsables de cierta toma de decisiones; mientras que, 4) en el caso de los docentes, las expectativas sobre la continuación de estudios no siempre están

alineadas con la realidad de sus estudiantes, ya sea porque son demasiado altas o demasiado bajas. Finalmente, 5) El rol de orientación emerge como un elemento clave para el éxito de estos objetivos. Este rol enfrenta el desafío de construir un perfil adecuado y lograr la validación tanto de los directivos como de la comunidad docente. Cuanto más sólida es la figura del orientador, más avanza la exploración vocacional; de lo contrario, los resultados son insuficientes.

En conclusión, se evidencia una diversificación de estrategias para la orientación vocacional en un ecosistema educativo diverso. Estas estrategias incluyen talleres en aula, salidas pedagógicas, ferias vocacionales, test vocacionales y aproximación laboral a especialidades, todas adaptadas a las culturas escolares que favorecen la exploración vocacional y el desarrollo de habilidades. Este proceso es más efectivo cuando está liderado por un profesional reconocido en la comunidad educativa, lo cual depende de factores como el apoyo de los directivos, el perfil del cargo en los documentos institucionales y la antigüedad del profesional. Aunque el programa PACE está presente de manera transversal, su impacto es mayor en estas condiciones, apoyándose también en otras entidades alineadas con estos objetivos.

Sin embargo, algunos actores educativos, como docentes, apoderados y estudiantes, muestran tensiones o desmotivación en estos procesos, lo que sugiere la necesidad de explorar las causas de estas actitudes para lograr un trabajo más cohesionado.

De este modo, los elementos observados, a la vez que resultan meritorios de análisis en la medida que los y las entrevistados/as lo relevan durante sus entrevistas, también merecen un espacio de reflexión en torno a ciertas preguntas que pueden orientarnos: ¿la exploración vocacional y sus objetivos logran

responder a las necesidades de las escuelas? ¿Los distintos programas que intervienen en las escuelas—incluido PACE— dialogan entre sí?, y ¿de qué manera la política pública en educación logra acercarse a las realidades estructurales de las comunidades educativas?

Estas indagaciones podrían aproximarnos hacia acciones más atinentes que podrían atajar los obstaculizadores presentados. Sin embargo, cuando se tiene en consideración la falta de tiempo en las escuelas, podríamos hablar de un sistema educativo comprimido, que impide que sus actores dialoguen para construir acciones conjuntas. En estos casos, el carácter diverso y difuso del rol de orientadores/as también podría responder a esta desconexión entre estamentos. En la medida que las tensiones expresadas por los y las estudiantes y sus familias perpetúen, la confianza que tienen respecto de la escuela se ve mermada. Considerar esto es relevante, ya que las figuras de autoridad ligadas al hogar influyen directamente en las motivaciones y perspectivas de vida de los y las jóvenes (Simon; Giné, Echeita, 2016; Cervero, 2024). En otras palabras, en tanto la escuela no logra convocar e involucrar a sus actores educativos en la tarea de proyectar laboral y académicamente a sus estudiantes, entonces la validez de este espacio como interlocutor válido afectará la fluidez de dicho proceso. Se reproducen, entonces, lógicas que individualizan la educación, concentrando en la figura de orientador u orientadora esta labor, quienes parecieran que intentan convencer al resto de la comunidad educativa para que cumpla con su parte de la tarea.

Así, resulta pertinente salvaguardar la cohesión institucional de las escuelas, con la finalidad de crear narrativas conjuntas respecto de la exploración vocacional. Estos significados debiesen resonar con las culturas escolares, construyendo no tan solo un sentido de pertinencia, si no que los actores se erigen como

referentes, y voceros de su propio proceso. Cuando la orientación logra atravesar el aula y lo comunitario, es decir, involucrar a pedagogos, estudiantes, y familias, se da continuidad un proceso situado, y, por tanto, tendiente a la toma de decisiones más exitosa (Cavanagh; McDowell, Connor Bones, Taggart y Mulhall, 2023), (Nolan; Lakin y Keith, 2023).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cáceres, P. (2003) Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de la escuela de psicología, II*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Filosofía y Educación. Recuperado de: <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/3>.

Cavanagh, M.; McDowell, C., Connor Bones, U. O., Taggart, L. y Mulhall, P. (2024). The theoretical and evidence-based components of whole school approaches: An international scoping review. *Review of Education, 12*(2), e3485.

De León Mendoza, T. y Rodríguez Martínez, R. (2008). El efecto de la orientación vocacional en la elección de carrera. *Revista Mexicana de Orientación Educativa, 5*(13). Recuperado de: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S166575272008000100004&script=sci_arttext&lng=es.

Ministerio de Educación de Chile (2016). Aprueba manuales y guías del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo a la Educación Superior (PACE). Resolución Exenta 2.949. Recuperado de: https://educacion-superior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2022/10/REX-2949-2016_aprueba-manuales-y-guias-PACE.pdf.

Ministerio de Educación de Chile (2021). Instituciones de educación superior participantes del Programa PACE. Recuperado de: <https://acceso.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/07/instituciones-de-educacio%CC%81n-superior-PACE.pdf>.

Ministerio de Educación (2022). Orientaciones para promover el desarrollo de la orientación educacional en el sistema escolar. Recuperado de: <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2021/04/Orientaciones-para-promover-el-desarrollo-de-la-Orientaci%C3%B3n-Educacional-en-el-sistema-escolar.pdf>.

Ministerio de Educación de Chile (2023.). Portal PACE: proceso de admisión universidades 2023. Recuperado de: <https://acceso.mineduc.cl/admision-universidades-2023/portal-pace/>.

Ministerio de Educación (2024). Por una buena vida. Aspiraciones de estudiantes de educación técnico profesional. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2024/08/POR-UNA-BUENA-VIDA-TP.pdf>.

Mueve TP (2022) Aspiraciones sobre el futuro. Acceso a la información sobre continuidad de estudios en la educación media técnico profesional. Recuperado de: <https://fundacionluksic.cl/documentos-de-interes/>.

Nolan, A. D.; Hannah, E. F. S., Lakin, E. y Topping, K. J. (2023). The Impact of an Elementary Whole-School Nurturing Approach: A Controlled Multiple-Perspective Follow-Up Study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(59), article 59. DOI: <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i59.4527>

Simón, C. y Giné, C. (2016). Escuela, familia y comunidad: construyendo alianzas para promover la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 25-42.

Rascovan, S. (2013). Orientación vocacional, las tensiones vigentes. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(25), México. Recuperado de: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S166575272013000200006&script=sci_arttext&tlng=es.

Unesco (2024). Training Tools for Curriculum Development: Training Tools for Curriculum Development: A Resource Pack for Global Citizenship Education (GCED), Whole School Approach. Recuperado de: https://openlearning.unesco.org/assets/courseware/v1/1554885be-57ff8c7ed500abe187e6eca/asset-v1:UNESCO+UNESCO 04+2021_01+type@asset+block/Whole_school_approach.pdf

Universidad del Bío-Bío (2023) Análisis Cualitativo. Recuperado de: https://www.ubiobio.cl/miweb/webubb.php?id_pagina=5205.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a las y los profesionales de orientación de los establecimientos educacionales participantes de este estudio, como a nuestros colegas pertenecientes al Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), quienes colaboraron y facilitaron el proceso de producción de información.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons
Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional.
Atribución: debe otorgar el crédito apropiado
a la Universidad Tecnológica Metropolitana
como editora y citar al autor original. Compartir
igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el
material, debe distribuir bajo la misma licencia
que el original.

Zenobio Saldivia Maldonado*

Universidad Tecnológica Metropolitana,
Santiago, Chile



<https://orcid.org/0000-0003-3825-4447>

Pablo Rojas-Castro**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la
Educación, Santiago, Chile



<https://orcid.org/0000-0002-5732-1433>

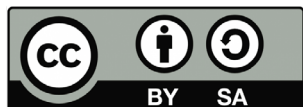
Ensayo

UNA APROXIMACIÓN A LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA HISTORIA DE LA CIENCIA EN CHILE

Recibido: 3 de mayo de 2025 | Aprobado: 31 de mayo de 2025 | Publicado: 31 de julio de 2025

Cómo citar este artículo:

Saldivia Maldonado, Z., Rojas
C., P.(2025). Una aproximación
a la institucionalización de la
historia de la ciencia en Chile.
Trilogía, 41(52), 44-57. Santia-
go de Chile: Ediciones UTEM.



* Profesor emérito, Universidad Tecnológica Metropolitana,
Santiago de Chile. Magíster en Filosofía de las Ciencias. Doctor
en Pensamiento Latinoamericano con mención en Historia
de las Ciencias. Correo electrónico: zenobio@utem.cl.

** Profesor titular, Universidad Metropolitana de Ciencias
de la Educación, Santiago de Chile. Doctor en Educación.
Correo electrónico: pablo.rojas@umce.cl

RESUMEN

Se define, describe y analiza el proceso de institucionalización de la disciplina de Historia de la Ciencia en Chile y se determinan las fases del proceso. Por ello, se indican los hitos de la misma, sus características más relevantes, los precursores y sus cultores en cada fase, así como las principales obras de dichos participantes en este proceso que incluyó la participación de investigadores, revistas e instituciones vinculadas con la movilidad del saber.

Palabras clave: historia de la Ciencia, institucionalización, Chile

ABSTRACT

The process of institutionalization of the discipline of the history of science in Chile is defined, described, and analyzed, and the phases of the process are determined. Consequently, the milestones of this process are outlined, highlighting their most relevant characteristics, predecessors, and practitioners in each phase, as well as the principal works of these participants. This process encompassed the involvement of researchers, journals, and institutions associated with the mobility of knowledge.

Key words: history of science, institutionalization, Chile

ANTECEDENTES PREVIOS

Cuando se piensa en una disciplina como la Historia de la Ciencia, lo primero que nos llama la atención es su reciente data disciplinaria en Latinoamérica. En efecto, en Europa, luego de los aprontes de Jean Le Rond D’Alambert y Denis Diderot en el Siglo de la Ilustración, para asentar y difundir el conocimiento científico en la *Grande Encyclopédie*, y enseguida con el esfuerzo de interesarse por la marcha científica, por parte de Auguste Comte, en los años treinta y cuarenta del siglo XIX, como parte de su base teórica para instaurar la corriente filosófica, sociológica y epistémica denominada *positivismo*; no se percibe en nuestro continente un cuerpo sistemático de personas, medios e instituciones con un clara conciencia de estar trabajando desde una nueva rama de la historiografía conocida como Historia de la Ciencia.

Esto se comprende, pues las jóvenes repúblicas de nuestros países se encuentran consolidándose en lo político, creando instituciones educacionales y también articulando la institucionalización de la ciencia como tal. Era prioritario en el siglo decimonono. Esto no significa que algunos polígrafos no abordaran temas de difusión científica, pues, como sabemos en el caso de Chile, Andrés Bello, Benjamín Vicuña Mackenna, José Victorino Lastarria y otros, escribieron artículos y textos sobre tópicos científicos. El punto es que en el país aún no se daba una cierta especialización historiográfica orientada, con un cuerpo de estudiosos gremialmente organizados y con la clara convicción de estar haciendo Historia de la Ciencia propiamente tal.

Por ello, es posible afirmar que la Historia de la Ciencia es una disciplina muy joven, que principia a tomar fuerza principalmente desde mediados del siglo XX, gracias a los trabajos del matemático y químico belga George Sarton

(1884-1956), radicado en Estados Unidos, por un lado, y del filósofo ruso asentado en Francia, Alexandre Koyré (1892-1964), por otro. El primero consolida y difunde dicho saber cómo cátedra universitaria en los años cincuenta del siglo ya mencionado, en los Estados Unidos, para resaltar el progreso triunfal de la razón científica y unir a científicos y humanistas por este tema, tal como ya lo ha señalado Kragh¹. Y el segundo, logra concentrar la atención de los historiadores y de la vida intelectual universitaria, en torno a esta disciplina y a sus tópicos de interés, en el universo europeo, gracias a sus libros sobre la labor científica de sabios del siglo XVII y XVIII, publicados en los años cincuenta y principios de los sesenta. Empero, la partida de esta forma de saber manifiesta un claro comienzo eurocéntrico, o cuando más, una notoria preocupación por los temas propios del interés del hemisferio norte. Así entonces, queda claro que sus exponentes parten del análisis del desenvolvimiento científico y de la búsqueda de la comprensión de los procesos de aprehensión cognitiva propios del hemisferio norte en general. Y los intelectuales en América, deben esperar unas décadas más para insertarse en esta disciplina y para hacer sus contribuciones a la misma.

En América Latina, la aparición de esta disciplina es mucho más reciente; así, aproximadamente a partir de fines de la década de 1960, se observan trabajos referentes a esta forma historiográfica, que aluden a los primeros intentos de elucidación sobre los procesos de construcción de la episteme en nuestros países, así como también en cuanto a investigaciones que dan cuenta de los factores políticos y de las variables culturales que incidieron en la consolidación científica. En efecto, uno de los primeros países que en América Latina se interesó por las peculiaridades de la génesis y desarrollo de la episteme

1. Cf. Kragh, Helge (1989). *Introducción a la Historia de la Ciencia*. P. 31. Barcelona, España: Crítica.

parece ser México; toda vez que desde fines de la década del sesenta del siglo XX, encontramos en la historiografía latinoamericana, diversos títulos referentes a las vicisitudes de la ciencia en dicho país; ello, principalmente gracias a los esfuerzos del dr. Juan José Saldaña, en virtud primero de la creación de la revista *Latino América Anuario* (1968) y luego, con la creación de la revista *Quipú*, que desde 1984 —y bajo la conducción de este mismo autor— comienza a difundir reflexiones y a guiar trabajos doctorales y ensayos sobre la marcha de la ciencia y la tecnología en México y otros países de América. Además, por cierto, de sus propios trabajos tales como *La ideología de la ciencia en México en el siglo XIX* (1985), *Ciencia y Estado en América Latina* (1988), *La influencia de la Revolución Francesa en la modernización científica de México* (1989); por nombrar sólo algunos de este autor.

Luego, se observan trabajos de esta naturaleza en Perú, Argentina, Colombia, Chile y Nicaragua, entre otros países².

La Historia de la Ciencia en Chile

Por nuestra parte, creemos que la institucionalización de esta disciplina corresponde a un proceso cultural, político-institucional y de movilidad social de saberes, que acontece principalmente desde fines de la década de 1960 hasta la primera década del siglo XXI. Dicho proceso, se habría gestado en dos fases suplementarias: la primera, que podríamos lla-

mar de *articulación*, que iría desde fines de los años sesenta hasta probablemente mediados de los años noventa, y cuya nota más relevante es el hecho de que la mayoría de los autores no se percibe claramente como integrante de una nueva disciplina historiográfica que esté debidamente asentada en la comunidad, salvo excepciones. Y la segunda, que podemos denominar de *consolidación*, se ubicaría aproximadamente desde mediados de la década de 1990 hasta mediados de la primera década del siglo XXI; en la cual participan estudiosos, científicos, académicos, investigadores, periodistas, revistas e instituciones diversas. En este lapso ya se observa que casi todos estos autores y/o entidades colaboradoras se perciben como trabajando específicamente temas de Historia de la Ciencia en Chile. Y, por tanto, estimamos que ya en este hito se cuenta con una alta producción bibliográfica, teórica y analítica y con agentes y autores que poseen una clara convicción de estar trabajando expresamente en el campo de la historiografía que nos interesa.

A continuación, entonces, se presentan a los principales autores que, a nuestro juicio, han contribuido en este proceso de institucionalización de la disciplina de la Historia de la Ciencia en Chile en sus dos fases complementarias, destacando algunas de sus obras sobre este campo del saber, en cada caso.

Primera fase: la articulación

Antes de mencionar expresamente a los cultores de la Historia de la Ciencia en Chile, es conveniente recordar que dicho proceso no eclosiona de facto en el hito histórico mencionado, pues tal como lo señala el epistemólogo Jean Piaget, siempre hay una fase previa en el desenvolvimiento intelectual, “[...] pues en ningún campo cognitivo existe un comienzo

2. A manera de ilustración, por ejemplo, de Perú recordemos: Lohmann Villena, G. (1981). *Historia Marítima del Perú Siglos XVII y XVIII*. Lima; Concytec (1986). *Estudios de Historia de la Ciencia en el Perú*. Vol. 2. Lima; Concytec (1993). *Historia de la Química en el Perú*, de Juan de Dios Guevara. Lima. De Argentina: Centro Argentino de Ingenieros (1981). *La Historia de la Ingeniería Argentina*. Buenos Aires, o Mayo, C. A. (1995). *Estancia y Sociedad en la Pampa 1740-1820*. Buenos Aires: Biblos. De Colombia traigamos a presencia el texto de Saldívar, Z. (compilador) (2018). *Una aproximación al desarrollo de la ciencia en Colombia*. Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores. De Nicaragua: Saldívar, Z. (2005). *Una aproximación al desarrollo de la ciencia en Nicaragua*. Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores.

absoluto de desarrollo”³ y, en este caso, dicho momento previo se identificaría con algunos autores adelantados que trabajaron de manera aislada estos temas en el país. Ellos serían los precursores.

Así entonces, uno de los precursores de la historia de la ciencia en Chile, es Carlos Porter, y si bien se perfila un poco antes de los sesenta, en virtud tanto por sus artículos publicados en la *Revista Chilena de Historia Natural* (fundada por él mismo en 1897) y en los *Anales de Zoología General y Sistemática* (1928), como también por sus libros sobre temas científicos y otros acerca del desarrollo de algunas disciplinas científicas, tal como ya lo ha destacado Gazmuri⁴; nos ha dejado numerosos artículos aparecidos y diversas obras en esta línea; v.gr., *Materiales para la historia de las ciencias naturales. Notas bibliográficas* (1933).

Otro estudioso de los temas que nos interesa es Ernesto Greve Schlege, nació en 1873, en Santiago; sus padres fueron German Greve Lenker y Ana Schlegel. Fue diplomático, embajador de Chile en Perú y miembro de la Academia Chilena de la Lengua. Murió el 5 de enero de 1959, en Santiago. Entre sus principales trabajos orientados a la historia de la ciencia, la tecnología y la industria en Chile, destaquemos: *Historia de la Ingeniería en Chile. IV vol. 1938-1944, Historia de la amalgamación de la Plata* (1943) y *Don Amado Pissis y sus trabajos geográficos y geológicos en Chile* (1946). Ahora bien, dada la cronología en que se ubican sus trabajos, especialmente relativos a la marcha de la tecnología y/o de la industria en el país, podemos incluirlo con justa razón en el universo de los precursores de la disciplina que nos interesa.

3. Cf. Piaget, J. (1981). *Psicología y Epistemología*. P. 13. Barcelona, España: Ariel.

4. Cf. Gazmuri R., C. (2006). *La Historiografía Chilena (1842-1970)*. P. 269. Santiago de Chile: T. I. Aguilar Chilena de Ediciones.

Otro precursor de la Historia de la Ciencia en Chile, y que si se ubica en el primer estadio cronológico del proceso que nos interesa, fue el húngaro Desiderio Papp (1895-1993) radicado en Chile, quien, entre sus obras nos ha legado su texto: *Ideas revolucionarias de la ciencia. (Tomos I-II-III)* (1979). Y, si bien sus trabajos están centrados en la evolución de la ciencia en Europa, la obra llamó la atención, promovió una reflexión sobre estos temas y dejó asentada la conveniencia de estudiar el desenvolvimiento de la ciencia también en el país. Así que bien podemos considerarlo un precursor más de la Historia de la Ciencia en Chile.

Específicamente entre los autores ubicados en la cronología indicada para la primera fase, denominada de *articulación*, se destaca a Augusto Salinas Araya, Gabriel Guarda Geywitz, Juan Ricardo Couyoumdjian, Alamiro de Ávila Martel, Juan Benavides Courtois, Guillermo Guajardo Soto, Mario Berríos Caro y Zenobio Saldivia Maldonado, entre muchos otros, que no podemos cubrir en un modesto capítulo de texto.

Augusto Salinas Araya

Académico y escritor, especializado en temas de historia y sociología de la ciencia, cultura y política. Ha sido profesor de varias universidades en Chile, Argentina y Estados Unidos y ha publicado diversos libros y artículos sobre temas tales como la ciencia en Chile y América Latina, o sobre el Renacimiento español, la medicina y la salud. Salinas Araya también ha recibido varios reconocimientos por su trayectoria académica y su aporte a la cultura. Entre sus obras que aluden a la marcha de la ciencia en Chile, aparecidas en el hito que nos interesa podemos destacar: *La ciencia en Chile y en los Estados Unidos de Norteamérica: un análisis histórico comparado (1776-1976)*, un ensayo sobre la historia y la sociología de la ciencia en ambos países, destacando las peculiaridades

des del desenvolvimiento de la episteme en cada caso (1976). Y también —ya en el hito de consolidación— podemos mencionar *La Ciencia bajo Fuego. Investigación científica, Universidad y Poder político en Chile. 1967-1973* (2012); que alude a un cuidadoso estudio sobre el desarrollo y los desafíos de la ciencia en Chile durante los gobiernos de la Democracia Cristiana y la Unidad Popular.

Gabriel Guarda Geywitz

Nació en Valdivia en 1928. Después de realizar sus estudios básicos en el Instituto Salesiano de Valdivia fue enviado a Santiago para completar su educación en el Internado Nacional Barros Arana. En 1947 entró a la Escuela de Arquitectura de la Universidad Católica, interesándose por la historia. Y tras unos años de viaje por Europa, a su regreso, en 1958, se titula de arquitecto y luego ingresa a la Orden Benedictina, ordenándose como sacerdote en 1968, instancia donde cambia su nombre por el de Gabriel Guarda. Falleció en 2020. Uno de sus primeros trabajos se intitula *Historia de Valdivia: 1552-1952* (1953). Más tarde, publica libros especializados en historia religiosa, urbana y regional, centrados en los aspectos de la arquitectura y en los detalles y en las técnicas de construcción de las iglesias y de otras construcciones; v.gr.: *La ciudad chilena en el siglo XVIII* (1968), *Historia urbana del Reino de Chile* (1978), *Conjuntos urbanos histórico-arquitectónicos. Valdivia S. XVIII XIX* (1980), *Iglesias de Chiloé* (1984), *Flandes indiano. Las Fortificaciones del Reino de Chile 1541-1826* (1990), *El arquitecto de la Moneda Joaquín Toesca, 1752-1799: una imagen del imperio español en América* (1997). Por lo anterior, no es extraño que, en 1984, fuera galardonado con el Premio Nacional de Historia. Por supuesto, Guarda tiene otras publicaciones que no están directamente relacionadas con aspectos específicos que ahora nos interesan y también textos que están fuera del hito aquí acotado.

Juan Benavides Courtois

Otro arquitecto muy interesado en estudiar el desenvolvimiento de la arquitectura, el empleo de materiales y las técnicas de construcción en Chile, es Juan Benavides Courtois. Nació en 1930 y falleció en 2019. Entre sus trabajos podemos recordar su tesis: *Carpintería y rejería en la arquitectura colonial chilena* (1956), o sus textos *Casas patronales: conjuntos arquitectónicos rurales. Vol. 2.* (1981), *Carpintería y forja colonial* (1998); *Arquitectura del altiplano: caseríos y villorrios ariqueños* (1977); *Ciudades y arquitectura portuaria: los puertos mayores del litoral chileno* (1994), en colaboración con Marcela Piza Kirschbaum y María Paz Valenzuela. O también el minucioso ensayo: *Arquitectura e ingeniería en la época de Carlos III. Un legado de la Ilustración a la capitanía general de Chile* (1988). También nos ha legado otros textos que quedan ya fuera del hito que aquí estamos considerando.

Juan Ricardo Couyoumdjian

El investigador Juan Ricardo Couyoumdjian Bergamali, nació en Santiago en 1939; es dr. en Historia, profesor del Instituto de Historia de la Universidad Católica de Chile, exdirector de la misma entidad y también fue decano de la Facultad de Historia, Geografía y Ciencia Política de la Universidad Católica de Chile. Ha recibido numerosos reconocimientos nacionales e internacionales, entre estos la designación de profesor emérito de la universidad ya mencionada (2016) y el Premio Monseñor Carlos Casanueva (2009). Es autor y coautor de diversos libros y artículos sobre historia de Chile y América, especializándose en temas de historia económica, de bibliografía chilena y algunos trabajos de historia de la ciencia de nuestro país. Entre sus estudios más relacionados con la temática que nos interesa, figuran el artículo: *Panorama de las obras públicas en Chile. Contexto, fuentes y bibliografía* (*Rev. América Latina en la Historia Económica*, 2000). Y aunque ya fuera de los hitos

aquí seleccionado, cabe destacar el cuidadoso y bien documentado trabajo introductorio y muy centrado en los aportes científicos de su objeto de estudio: Francisco Vidal Gormaz: su vida, su trayectoria profesional y la Geografía Náutica de Chile, en *Francisco Vidal Gormaz: Exploraciones y reconocimientos hidrográficos* (2012).

Alamiro de Ávila Martel

Alamiro de Ávila Martel nació en Valdivia en 1918, fue un historiador, abogado y bibliógrafo, interesado por sus estudios de derecho romano, historia del derecho y derecho indiano. Se desempeñó en docencia en la Universidad de Chile, obteniendo el reconocimiento de profesor emérito. Fue miembro de la Academia Chilena de Historia. Falleció en Santiago en 1990. Tiene unos trabajos muy minuciosos sobre lo que se entendía y enseñaba como *temas científicos* en las universidades del período de la Ilustración en Chile: *Reseña Histórica de la Universidad de Chile (1622-1979)*, (1979) y un texto intitulado: *Mora y Bello en Chile* (1982), en el que analiza cuidadosamente los documentos relativos a la fundación del Colegio de Santiago y El Liceo Chile y las discusiones de Bello y Mora, por las características, metodologías de enseñanza y los temas de ciencias de la época en estos establecimientos. También el ensayo: *La Universidad y los estudios superiores en Chile durante la época de Carlos III* (1988). Justamente por estos trabajos, y en especial por el último de los mencionados, nos permitimos incluirlo como otro exponente de la Historia de la Ciencia para este hito, puesto que dicho trabajo es extremadamente cuidadoso en presentar todos los tópicos científicos, los métodos de enseñanza, los profesores y la formación de los mismos, los años de estudio para las distintas profesiones, la forma y exigencia de los exámenes, los libros de estudio, los temas de física, de filosofía, de derecho y de otros ramos del saber, que a la sazón se enseñaban en las universidades que existieron en el siglo XVIII

en Chile: “La Universidad Conventual y la Real Universidad de San Felipe” (Ávila Martel, 1989)⁵.

Guillermo Guajardo Soto

Es un destacado académico e investigador, doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) e historiador por la Universidad de Chile. Actualmente se desempeña como docente en cursos de posgrados en Historia y de Estudios Latinoamericanos en la UNAM. También ha participado como profesor visitante en el magíster en Historia Económica de la USACH. Su interés principal está orientado a estudiar la génesis y evolución científica y tecnológica de los FFCC en Chile y otros países; además se ha dedicado a estudiar temas de la empresas públicas y cuestiones relativas a la infraestructura latinoamericana. Entre sus trabajos podemos destacar: *El aprendizaje de la tecnología del ferrocarril en Chile, 1850-1920* ((1992). *Quipú*, 9(1). México); *Cambios tecnológicos y proyectos económicos en las Fuerzas Armadas de Chile, 1860-1930* ((2008). *Historia*, II(41). Santiago.). Y ya fuera del período de la consolidación de la historia de la ciencia en Chile, ha publicado: *Siete lecciones históricas para un nuevo ferrocarril en Chile*, en colaboración con Rodrigo del Río (2022).

El dúo Mario Berríos Caro y Zenobio Saldivia Maldonado

Ahora, específicamente entre los autores ubicados ya de plano en la cronología indicada para la primera fase, podemos destacar a Mario Berríos Caro. Sus aportes a la historia de la ciencia se relacionan principalmente con el estudio del desarrollo científico y tecnológico del siglo XIX en Chile y su vinculación con el

5. El ensayo analizado de Ávila Martel aparece en (1989). *Estudios de Carlos III en el reino de Chile*. Pp. 171-202. Santiago: Ediciones Universidad de Chile.

proyecto de nación. En los años setenta se exilió en la República Democrática Alemana, donde trabajó como investigador y profesor en el Instituto de Estudios Latinoamericanos de la Academia de Ciencias de Berlín y en la Universidad Humboldt de Berlín. Ya en Chile, fue uno de los fundadores y directores del Centro de Estudios Latinoamericanos, que se dedicaba al análisis y difusión de la cultura, la historia y el pensamiento de América Latina. También colaboró con diversas revistas y organizaciones culturales y políticas relacionadas con la cultura latinoamericana. Enseguida, Berríos trabajó en el Instituto Profesional de Santiago—actual Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM)—, y luego, al incorporarse a esta corporación, en 1989, el profesor Zenobio Saldivia Maldonado, constituyeron una dupla de trabajo orientada a la Historia de la Ciencia en Chile; en conjunto participaron en congresos latinoamericanistas en Chile y Argentina, publicaron algunos textos y artículos con contenidos acerca de la evolución de la ciencia en Chile. Recordemos por ejemplo algunos de los artículos colegiados de estos investigadores: El contexto de Claudio Gay: ciencia y educación en el siglo XIX chileno (*Trilogía*, 1992) o El ámbito epistemológico de Gay (*Trilogía*, 1994); La construcción de un concepto de ciencia en Chile: Manuel de Salas y Claudio Gay (1993)⁶. Andrés Bello: entre la oralidad y la tradición escrita⁷ (1994), entre otros. Y el libro colegiado: *Claudio Gay y la ciencia en Chile* (1995). Berríos, también había publicado antes el ensayo: *Identidad-Origen-Modelos: Pensamiento Latinoamericano* (1988). Recordemos que luego del deceso de su amigo en 1995, Saldivia continuó difundiendo esta línea en diversos artículos, pero estos ya se ubican

en lo que hemos denominado *fase dos* y serán mencionados en su momento.

Por supuesto, en esta fase participaron también en una serie de revistas que, si bien no tenían en su misión ni visión la historia de la ciencia en Chile como tópico central y de manera sistemática, en muchos de sus números se observan algunos trabajos relacionados con los temas que nos interesan. Entre estas podemos mencionar (indicando su año de inicio): *Anales de la Universidad de Chile* (1843), *Revista de Marina* (1885), *Anales del Instituto de Ingenieros de Chile* (1889), *Revista Chilena de Historia y Geografía* (1911), *Revista Atenea*, de la Universidad de Concepción (1924), *Boletín de la Sociedad de Biología de Concepción* (1927), *Boletín de la Academia Chilena de la Historia* (1933), o *Historia*, revista de la Pontificia Universidad Católica de Chile (1961); *Revista de Ciencias Sociales*, de la Universidad de Valparaíso (1971); revista *Trilogía*, IPS (1981), o revista *Universum* (Universidad de Talca) (1986), *Boletín de Historia y Geografía*, de la Universidad Católica Blas Cañas (1987); o la revista *SOLAR, de Estudios Latinoamericanos* (1991-1998), entre tantas otras. Y entre las entidades que colaboraron indirecta o específicamente en este período, con algún estudio referente a lo que nos interesa, se destacan: la Academia de Ciencias (1964), el Instituto de Fomento Pesquero (IFOP) (1964), la Sociedad de Biología de Chile (1976), o la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (Conicyt) (1967), entre otras.

Segundo estadio: la consolidación

Entre estos exponentes, de lo que hemos denominado la segunda fase de la institucionalización de la historia de la ciencia en Chile, podemos destacar: a Rafael Sagredo Baeza, José Antonio González Pizarro, Francisco Díaz Céspedes, Augusto Millán, Ian Thompson, Ricardo Rees Jones, Camilo Larraín Aguirre, Carlos Sanhueza Cerda, Patricio Leyton, Gui-

6. Cf. Berríos, M. y Saldivia, Z. (1993). La construcción de un concepto de ciencia en Chile: Manuel de Salas y Claudio Gay. *Revista de Sociología*, (8), 131-136. Santiago: Universidad de Chile.

7. Cf. Berríos, M. y Saldivia, Z. (1994). La construcción de un concepto de ciencia en Chile: Manuel de Salas y Claudio Gay. *Revista de Sociología*, (9), 55-59. Santiago: Universidad de Chile.

lermo Latorre, entre otros. Y en el ámbito de la historia de la tecnología en Chile, tenemos que mencionar a Ian Thomson, Ricardo Rees Jones, Miguel Antonio Muñoz Asenjo, entre otros. Y, por supuesto, continúan con su producción en esta fase algunos autores que ya habían estado participando en la primera etapa, como Zenobio Saldivia Maldonado.

Entre las características relevantes de este hito, se observa un notorio incremento de artículos, libros y congresos sobre la marcha y avatares de las distintas disciplinas, pero ahora considerando mucho más un enfoque externalista de las ciencias y sus relaciones con el poder, las universidades, la movilidad del saber y las entidades internacionales. Además, claro está, se percibe una mayor conciencia de los articulistas, autoras y estudiosos en general, de estar incursionando sobre la historia de la ciencia en Chile propiamente tal.

A continuación, podemos apreciar el aporte de los autores e investigadores mencionados, cuya producción se destaca notoriamente en esta lonja de tiempo.

Ian Thomson Newman

Ian Thomson Newman nació en Inglaterra en 1945, es economista en transporte y exjefe de la Unidad de Transportes de la Cepal, un organismo de las Naciones Unidas que se dedica a fomentar el desarrollo económico y social de América Latina y el Caribe. Estudió en la Universidad de Manchester, donde se graduó en 1972, y luego se trasladó a Chile. En 2005, el Estado de Chile le concede por especial gracia la nacionalidad chilena.

Su campo de interés historiográfico se centra en la historia del ferrocarril en Chile, tema que le apasiona y sobre el cual ha escrito diversos artículos, ensayos breves y libros. Entre sus artículos, mencionemos al menos los

siguientes: Los primeros trenes del hemisferio sur (*EFE Noticias*, 1987), La historia oculta del Ferrocarril Transandino (*En Tren*, 1995) o Trenes suburbanos santiaguinos (*Sobre Ruedas*, 1996). Y entre sus libros podemos destacar: *Historia del Ferrocarril en Chile* (2000), en colaboración con Dietrich Angerstein; *Red Norte: la historia de los ferrocarriles del norte chileno* (2003). También ha investigado los aspectos económicos de los corredores bioceánicos en Sudamérica mediante el transporte ferroviario.

Ricardo Rees Jones

Ricardo Rees Jones es abogado, doctor en derecho, académico y escritor chileno, radicado en Argentina desde hace muchos años. Se ha desempeñado como profesor de diversas universidades, tanto en Chile como en el extranjero, y ha publicado varios artículos y libros sobre temas de economía, política, historia y cultura. También ha sido reconocido por su labor docente y su contribución al desarrollo académico de varias instituciones. En 2016, recibió un homenaje del IEEM (Instituto de Estudios Empresariales de Montevideo) donde colaboró con la formación de los primeros profesores. Su texto más cercano a nuestros intereses del momento es: *Carlos Lambert y la innovación tecnológica en la industria del cobre de Chile durante el siglo XIX* (2016).

Augusto Millán Urzúa

Augusto Millán nació en 1925, fue ingeniero civil de minas (Universidad de Chile) y obtuvo su Master of Sciences de la Royal School of Mines (Universidad de Londres). En 2005 obtiene el Premio Nacional del Colegio de Ingenieros de Chile. Fue presidente del Instituto de Ingenieros de Minas de Chile (Iimch). Falleció en 2014.

Entre sus libros que focalizan el desarrollo de la tecnología y de la industria minera en Chile, recordemos: *Historia de la minería del hierro en*

Chile (1999), *Historia de la minería del oro en Chile* (2001), *La minería metálica en Chile en el siglo XX* (2006).

Camilo Larraín Aguirre

Fue un destacado médico, nacido en Santiago en 1918, inició estudios de Medicina en la Pontificia Universidad Católica de Chile y los continuó en la Universidad de Chile, titulándose de médico en 1943. Realizó una pasantía en el Hospital Bellvue de Nueva York, EE. UU., para estudiar medicina interna. Trabajó en el hospital José Joaquín Aguirre. Falleció en 2007. Uno de sus textos aborda los aspectos históricos de la Sociedad Médica de Chile y justamente por ello se intitula: *La Sociedad Médica de Santiago y el desarrollo histórico de la medicina interna* (2002).

Rafael Sagredo Baeza

Es historiador, académico e investigador de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en Santiago. Se ha especializado en la historia de la ciencia en Chile y de América, en historia de la cultura y otros tópicos. Es autor de numerosos libros y artículos, editor responsable de la Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile, coordinador y organizador de más de una decena de obras sobre historia de Chile y América. Ha investigado y publicado también sobre historia de las ideas económicas, de las mentalidades y de las prácticas políticas. Fue el conductor y editor responsable de las publicaciones de la Biblioteca Fundamentos de la Construcción de Chile (2006–2014), reeditando una vasta colección de textos de autores relacionados con el desarrollo científico y técnico de Chile entre 1830 y 1950, con introducción y análisis desde nuestra contemporaneidad. En el año 2000 es nombrado Conservador de la Sala Medina de la Biblioteca Nacional, cargo que ocupa en la actualidad. En 2022 fue reconocido con el Premio Nacional de Historia. En relación con el universo cognitivo que nos

interesa, destacamos de este autor, por ejemplo el texto *La Expedición Malaspina en la Frontera Austral del Imperio Español* (2005), escrito en colaboración con José Antonio González⁸. Sagredo cuenta además con muchísimos otros trabajos, pero ya quedarían fuera del segundo hito aquí considerado.

José Antonio González Pizarro

Por su parte, el investigador José Antonio González Pizarro, es profesor en la Universidad Católica del Norte, en Antofagasta, Chile. Como investigador se ha interesado por la historia de su región, principalmente por la época del auge del salitre y la influencia de los inmigrantes europeos. Ha recibido numerosos reconocimientos por su labor historiográfica, entre ellos el Premio Municipal de Literatura de Antofagasta (1998), el Premio Regional de Cultura (2004), el Premio a la Trayectoria Académica (2010). Además, es miembro de varias asociaciones científicas, entre ellas la Academia Chilena de la Historia, de la que forma parte desde 1994. Ha publicado diversos libros, artículos y participado con ponencias en congresos sobre temas de historia y sus artículos destacan diversos aspectos del pasado y la identidad del norte de Chile, cómo por ejemplo temas vinculados con la industria del salitre, a la cultura popular y la memoria histórica, entre otros. González Pizarro no se ha dedicado exclusivamente a la historia de la ciencia, sino que ha abordado otros aspectos de la historia regional, como la literatura, la educación, la política y el derecho. Por lo tanto, su obra es más amplia y diversa que la de un historiador de la ciencia tradicional. Entre sus textos vinculados con la historia de la ciencia en Chile destaquemos: *La épica del salitre en el Desierto de Atacama* (2018), aunque ya queda fuera del hito en comento.

8. Sagredo, R. y González, J. A. (2004). *La expedición Malaspina en la frontera austral del imperio español*. Santiago: Universitaria.

Carlos Sanhueza Cerda

Es un destacado investigador con estudios en Alemania que actualmente se desempeña en la Universidad de Chile, y se ha dedicado a investigar sobre la historia de la ciencia en Chile, principalmente centrando su foco de atención en las temáticas de la movilidad de la comunicación científica y de los contextos y de las relaciones que se generan a partir de los instrumentos en determinadas disciplinas. Entre sus últimas obras enmarcada en las características mencionadas están: *Geografía en acción. Práctica disciplinaria de Hans Steffen en Chile (1889-1913)*, (2014). Sanhueza también tiene una vasta producción en la línea que nos interesa, pero ya quedan fuera del hito de *consolidación*. En todo caso a manera de referencia destaquemos su más reciente trabajo: *Historia de la Ciencia y la Tecnología en Chile* (4 tomos) (2023), en la cual actúa como editor general, en colaboración con Lorena B. Valderrama.

Zenobio Saldivia M.

Este autor continúa trabajando solo luego de la partida al infinito de su amigo Mario Berríos, en la fase de consolidación y hasta la actualidad. En relación con la fase de *consolidación* (desde mediados de los años noventa a 2005) recordemos algunos trabajos que nos ha legado, tales como: Claudio Gay, precursor de la agroindustria chilena⁹, Claudio Gay: de la taxonomía a la agroindustria en el Chile decimonónico (1998)¹⁰, La Institucionalización de la ciencia en Chile (1999)¹¹, Juan Ignacio Molina, primer científico chileno¹², por mencionar algunos. Y

libros tales como: *La visión de la naturaleza en Gay, Domeyko y Philippi* (2003), *La ciencia en el Chile decimonónico* (2005), entre otros que se ubican en este hito.

Francisco Díaz Céspedes

Es profesor de Educación General Básica con mención en Educación Tecnológica y Lenguaje, licenciado en Educación (UTEM), magíster en Ciencia Política (UTEM), magíster en Filosofía de las Ciencias (Usach), creador del Centro de Investigaciones Pedagógicas, en Maipú.

Desde 2005, se ha desempeñado como profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en diversos establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. También ha sido docente de Filosofía, Ciencia Política y Metodología de la Investigación en la UTEM y en la Universidad Central, en Santiago. Además, ha participado en varios proyectos de investigación, extensión y difusión sobre la historia de la ciencia en Chile y América Latina, tanto en el ámbito académico como en el social.

Su área de interés es el análisis de la relación entre la ciencia, la política y la cultura en el contexto histórico latinoamericano, especialmente en los siglos XIX y XX. Ha estudiado el papel de los científicos e intelectuales que contribuyeron al desarrollo y la institucionalización de la ciencia en Chile, como Claudio Gay, Ignacio Domeyko, Antonio María Vargas Reyes y Alejandro Venegas Carús. También ha examinado el impacto social, económico y cultural que tuvieron las ciencias naturales, la medicina, la ingeniería y la educación en la formación de la identidad y la ciudadanía nacional.

Ha publicado varios libros y artículos sobre la historia de la ciencia en Chile y América Latina, aunque la mayoría ya fuera de los hitos de institucionalización; por ello y por la fuerza con que está trabajando en estos temas destaca-

9. Cf. Saldivia, Z. (1994). *Cuadernos Docentes*, 1(1). Santiago: UTEM.

10. Saldivia, Z. (1998). *Inter-American Review of Bibliography*. Pp. 453-460. Washington, EE. UU.: OEA.

11. Saldivia, Z. (1999). *Inter-American Review of Bibliography*. Pp. 141-156.

12. Saldivia, Z. (2004). *Revista En Foco*, (1). Brasil.

remos: *Claudio Gay y la ciencia en Chile* (2015), *La Institucionalización de las Ciencias Naturales en el Chile Decimonónico* (2016). También ha colaborado con el profesor Saldivia en distintas investigaciones y libros colegiados.

Guillermo Latorre C.

Profesor titular en el Instituto de Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile hasta 1987, cuando se radicó en Estados Unidos. Doctor en Lingüística y Literatura (Purdue University, EE.UU.). Su campo de interés investigativo va desde la sintaxis inglesa y castellana, la toponimia chilena y el impacto cultural de la ciencia y la tecnología. Entre sus textos publicados –aunque y fuera de las fases de articulación y consolidación se destacan: *Chile y Darwin: La respuesta al Evolucionismo desde 1869* en colaboración con Zenobio Saldivia (2014), *Andrés Bello científico. Escritos publicados (1823-1843)*, en colaboración con Rodrigo Medel (2018).

Patricio Leyton Alvarado

Por otra parte, resulta conveniente destacar al autor Patricio Leyton Alvarado, quien es licenciado en Historia por la Pontificia Universidad Católica de Chile, y diplomado en Filosofía y Ciencias por la Universidad Alberto Hurtado. Pues si bien es muy reciente y su producción escapa al hito de consolidación, nos permitimos incluirlo por lo sistemático de sus trabajos, que van dejando claramente una huella de interés por la historia de la astronomía. Ha publicado numerosos artículos sobre la historia de la astronomía y de la física en Chile y América. Entre estos podemos destacar: *Andrés Bello y la Cosmografía: la literatura científica desde la perspectiva de la historia cultural de la ciencia* (2014), *El rol social de la física en el pensamiento científico de Ignacio Domeyko en el Chile republicano del siglo XIX* (2014), *La física en la expedición Malaspina (1789-1794):*

ideología, práctica y experimentación (2015), este último en colaboración con el profesor Saldivia. O también: *El Gobierno de Manuel Montt y el financiamiento de la astronomía: ciencia y política en la república conservadora (1852-1861)* (2016), *La astronomía renacentista en la obra teológica del jesuita chileno Manuel Lacunza en el siglo XVIII* (2017), *La recepción de los rayos X en Santiago de Chile, circulación y apropiación de la física experimental a fines del siglo XIX* (2017). Y más reciente aún, el lector o lectora puede buscar otros trabajos de este investigador en colaboración con Verónica Ramírez Errázuriz, por ejemplo: *El rastro del cometa Halley: circulación y legitimación del saber astronómico en Chile (1910)* (2021).

Miguel Antonio Muñoz Asenjo

Es licenciado en comercio internacional, en la Universidad Tecnológica Metropolitana, en Chile, magíster en Estudios Internacionales por el Instituto de Estudios Avanzados de la Universidad de Santiago de Chile, en Santiago, y doctor en Estudios Americanos por la misma institución. Actualmente, es académico de la Facultad de Economía de la UTEM, Santiago. Su trayectoria intelectual, como puede deducirse, ha sido interdisciplinaria, combinando trabajos que aluden a la historia de la ciencia, de la tecnología y el comercio internacional.

El doctor Muñoz ha examinado las características de las vinculaciones científicas sostenidas entre Chile y Estados Unidos, en los primeros años del siglo XX¹³. En tal sentido, ha destacado la manera en que la comunidad científica e ingenieril chilena se involucró con sus pares estadounidenses, en un contexto en el cual el país norteamericano experimentaba un alto

13. Muñoz, M. (2017). Dos formas de acercamiento del progreso estadounidense a la comunidad científica chilena, a inicios del siglo XX (1908-1916). En *Bicentenario, Revista de Historia de Chile y América*, 16(2).

desarrollo científico, económico y tecnológico. Paralelamente al incremento de los vínculos económicos y comerciales que Estados Unidos sembraba con los países latinoamericanos, se extendieron también los vínculos científicos, en el marco de ideas panamericanistas.

Adicionalmente, el autor ha avanzado en el estudio del arribo de tecnologías específicas en Chile, como el sistema de saneamiento¹⁴ o las tecnologías de la información para la gestión del comercio exterior¹⁵, desde el punto de vista de los estudios interdisciplinarios del cambio tecnológico. Y si bien su producción está ya fuera del hito de consolidación, lo hemos mencionado por lo novedoso de estos enfoques analíticos que también van dando vida a la historia de la ciencia y la tecnología en Chile.

A los investigadores aquí mencionados, que participaron en la fase de consolidación de la institucionalización de la historia de la ciencia en Chile, se suman algunas entidades tales como la Asociación de Industriales Pesqueros de la Región del Biobío (Asipes), que financió y publicó el texto: *Historia de la Industria Pesquera en la Región del Biobío* (2000), o la Sociedad Nacional de Minería (Sonami), que financió el libro: *Historia de la Minería del Oro en Chile* (2001), o el Instituto de Ingenieros de Chile, que publicó el texto *Red Norte: la historia de los ferrocarriles del Norte Chileno* (2003), entre otras entidades.

En el contexto de la producción de revistas que publican en temas sociales, históricos y culturales, que aportaron sobre temas de

historia de la ciencia en Chile, se destacan su acervo cognitivo tales como los *Anales de la Universidad de Chile*, la *Revista Chilena de Historia y Geografía*, el *Boletín de la Academia Chilena de la Historia*, la revista *Atenea* de la Universidad de Concepción; o la *Revista Médica de Chile* (1872), *Historia*, revista de la Pontificia Universidad Católica de Chile (1961); la *Revista de Ciencias Sociales*, de la Universidad de Valparaíso (1971); la revista *Trilogía*, IPS (1981), la revista *Universum* (Universidad de Talca). Y, entre otras más recientes, es posible nombrar la fenecida revista *Patrimonio Cultural* (1995-2009), de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (Dibam), o *Thélos*, de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), revista electrónica que se inició en 2005 y continúa hasta la fecha. Y, más recientemente, otras revistas académicas que ya quedan fuera del hito que nos interesa.

HACIA UNA CONCLUSIÓN

Al parecer, en este proceso de institucionalización de la historia de la ciencia en Chile, no tuvimos la fuerte presencia de un autor o académico que aglutinara y guiara distintas tesis doctorales sobre temas específicos de la génesis y de la evolución de la ciencia nacional, a la manera del doctor Juan José Saldaña, en México, quien logró articular desde la UNAM un modelo de trabajo y una Escuela con numerosos investigadores sobre el desarrollo de la ciencia y la tecnología en Latinoamérica.

Una característica relevante de este proceso de institucionalización que hemos venido analizando en Chile, es el hecho de que la preocupación por dar cuenta del universo de la ciencia contó con la participación de numerosos precursores, como los mencionados en su momento, pero a pesar de que no tenían un techo colectivo e integrador, lograron dejar su aporte, motivados por su propia pasión por investigar estos temas.

14. Muñoz, M. (2019). Imaginarios y transición socio-técnica: estudio de los imaginarios de actores políticos sobre la implementación de un sistema de saneamiento en Santiago de Chile (1869-1931). En *Revista de Estudios Políticos y Estratégicos*, 7(1).

15. Muñoz, M. (2019). Establecimiento de un régimen de facilitación del comercio en Chile: estudio del comercio internacional desde la perspectiva de las transiciones sociotécnicas. En *Información Tecnológica*, 30(6).

Y dentro del universo de exponentes de autores que contribuyeron para la consolidación de la institucionalización de la disciplina que hemos venido trabajando se observa que han sido y/o son todavía, profesores de universidades, botánicos, entomólogos, filósofos, historiadores, médicos, periodistas y comunicadores e investigadoras sobre la presencia de la mujer en las ciencias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De Ávila Martel, Alamiro (1989). "La Universidad y los estudios superiores en Chile en la época de Carlos III". En: Campos Harriet, Fernando (ed.), *Estudios sobre la época de Carlos III en el reino de Chile*, pp. 171-202, Santiago, Ediciones de la Universidad de Chile.
- Berrios, M. y Saldivia, Z. (1993). La construcción de un concepto de ciencia en Chile: Manuel de Salas y Claudio Gay. *Revista de Sociología*, (8), 131-136. Santiago: Universidad de Chile.
- Berrios, M. y Saldivia, Z. (1994). La construcción de un concepto de ciencia en Chile: Manuel de Salas y Claudio Gay. *Revista de Sociología*, (9), 55-59. Santiago: Universidad de Chile.
- Gazmuri R., C. (2006). La Historiografía Chilena (1842-1970). P. 269. Santiago de Chile: T. I. Aguilar Chilena de Ediciones.
- Kragh, Helge (1989). Introducción a la Historia de la Ciencia. P. 31. Barcelona, España: Crítica.
- Muñoz, M. (2017). Dos formas de acercamiento del progreso estadounidense a la comunidad científica chilena, a inicios del siglo XX (1908-1916). En *Bicentenario, Revista de Historia de Chile y América*, 16(2).
- Muñoz, M. (2019). Imaginarios y transición socio-técnica: estudio de los imaginarios de actores políticos sobre la implementación de un sistema de saneamiento en Santiago de Chile (1869-1931). En *Revista de Estudios Políticos y Estratégicos*, 7(1). <https://revistaep.UTEM.cl/articulos/imaginarios-y-transicion-socio-tecnica-estudio-de-los-imaginarios-de-actores-politicos-sobre-la-implementacion-de-un-sistema-de-saneamiento-en-santiago-de-chile-1869-1931/>
- Muñoz, M. (2019). Establecimiento de un régimen de facilitación del comercio en Chile: estudio del comercio internacional desde la perspectiva de las transiciones sociotécnicas. En *Información Tecnológica*, 30(6).
- Piaget, J. (1981). *Psicología y Epistemología*. P. 13. Barcelona, España: Ariel.
- Sagredo, R. y González, J. A. (2004). *La expedición Malaspina en la frontera austral del imperio español*. Santiago: Universitaria. <https://www.bibliotecanacional.gob.cl/publicaciones/la-expedicion-malaspina-en-la-frontera-austral-del-imperio-espanol>
- UTEM (2025). Académico UTEM escribe en publicación internacional sobre historia de la ciencia en América Latina. Recuperado de: <https://fhtcs.UTEM.cl/2025/03/11/academico-UTEM-escribe-en-publicacion-internacional-sobre-historia-de-la-ciencia-en-america-latina/>.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

Aldo Ocampo González*

Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva (CELEI), Santiago Chile



<https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Comunicación

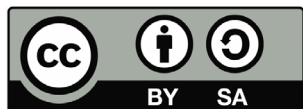
LA NEURODIVERSIDAD COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS**

NEURODIVERSITY AS A CATEGORY OF ANALYSIS

Recibido: 26 de mayo de 2025 | Aprobado: 14 de junio de 2025 | Publicado: 31 de julio de 2025

Cómo citar este artículo:

Ocampo González, A. (2025). La neurodiversidad como categoría de análisis. Trilogía (Santiago), 41(52), 58-83. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.



* Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Filiación institucional: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Celei), Santiago de Chile. Correo electrónico: aldo.ocampo@celei.cl

** Conferencia magistral el (20 de noviembre de 2024). Programa de Estudios de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP), Huancayo, Perú. Disponible Recuperado en: Facultad de Ciencias de la Salud (Uniquindio) [Youtube]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=2reWJa4xheY>.

RESUMEN

El presente trabajo explora las configuraciones definitorias de la neurodiversidad en términos de categoría de análisis que interactúa con cada uno de sus objetos privilegiados, a través de una epistemología del punto de vista. Esta es la definición epistemológica de la neurodiversidad en tanto movimiento social crítico contemporáneo. Su naturaleza la define en términos de un concepto de análisis de orden interseccional, inconmensurable y en permanente devenir. Ontológicamente, nos ofrece un marco de resignificación ontológica, el que se erige sobre el reconocimiento de que múltiples argumentos, que explican la experiencia y la existencia humanas, se inspiran en una imagen de ser humano racional e ideal, apoyando un corpus de proposiciones universales, muchas de ellas, opresivas, en torno a la naturaleza humana. Tal opresión, es el resultado del daño a la individuación o al Yo, esquema que ha funcionado con mayor fuerza en grupos contruidos al margen de la historia, muchos de ellos, objetos de empobrecimiento existencial. El argumento onto-político que ratifica la neurodiversidad se escribe a través de múltiples formas de alteridad, develando un tipo específico de poder social. Se trata, entonces, de cristalizar una narrativa visual sobre la alteridad que logre ser exorcizada de su imagen/imaginación tradicional –el régimen normo-céntrico de la diferencia–. Este trabajo se articuló a través de una metodología de revisión documental crítica. Se concluye, de este modo, observando que, la neurodiversidad, en tanto movimiento asociativo y política a favor de la defensa de los derechos de personas autistas, ha desempeñado un papel crucial respecto de las preocupaciones éticas y los intereses sociopolíticos que se juegan en la investigación científica sobre autismo, lo que convierte al movimiento en una herramienta académico-política que contribuye a visibilizar

las necesidades de la multiplicidad de colectividades amalgamadas en su interioridad, así como, a reconocer sus derechos fundamentales, prestando atención a la multiplicidad de obstáculos complejos que afectan a sus trayectorias educativas y sociales.

Palabras clave: epistemología neurodiversa, acción política, alteridad cognitiva, movimiento social crítico, recomposición existencial, des-empañes epistemológicos.

ABSTRACT

This paper explores the defining configurations of neurodiversity in terms of a category of analysis that interacts with each of its privileged objects through an epistemology of point of view. This is the epistemological definition of neurodiversity as a contemporary critical social movement. Its nature defines it in terms of analytical concepts that are intersectional, incommensurable, and in constant flux. Ontologically, it offers us a framework of ontological redefinition, which is based on the recognition that multiple arguments that explain human experience and existence are inspired by an image of the rational and ideal human being, supporting a corpus of universal propositions, many of them oppressive, regarding human nature. Such oppression is the result of damage to individuation or the self, a scheme that has functioned most strongly in groups constructed on the margins of history, many of them objects of existential impoverishment. The onto-political argument that ratifies neurodiversity is written through multiple forms of otherness, revealing a specific type of social power. It is therefore a matter of crystallizing a visual narrative about otherness that can be exorcised from its traditional image/imagination—the norm-centric regime of difference. The work was articulated through a critical documentary review methodology. It concludes by observing that neurodiversity, as an associative and political movement advocating for the rights of autistic people, has played a crucial role in the ethical concerns and sociopolitical interests at stake in scientific research on autism. This makes the movement an academic-political tool that contributes to making visible the needs of the multiplicity of communities amalgamated within it, as well as to recognizing their fundamental rights, paying attention to the multiplicity of complex obstacles that affect their educational and social trajectories.

Key words: neurodiverse epistemology, political action, cognitive alterity, critical social movement, existential recomposition, epistemological performances.

INTRODUCCIÓN. DESCENTRAR LA NORMA COGNITIVA

Una de las tareas críticas de mayor relevancia que profesa la neurodiversidad, en tanto movimiento asociativo, nos ofrece un marco de resignificación ontológica, el que se erige sobre el reconocimiento de que múltiples argumentos que explican la experiencia y la existencia humana se inspiran en una imagen de ser humano racional e ideal, apoyando un *corpus* de proposiciones universales, muchas de ellas opresivas, en torno a la naturaleza humana. Tal opresión es el resultado del daño a la individuación o al Yo, esquema que ha funcionado con mayor fuerza en grupos contruidos al margen de la historia, muchos de ellos objetos de empobrecimiento existencial. La opresión de la naturaleza humana es el resultado del canon ontológico por antonomasia de Occidente; este es, el Humanismo clásico (Ocampo, 2021), cuya premisa fundamental se estructura a partir del reconocimiento de una única forma de lo humano legítima, cuyas unidades de legibilidad se materializan a través de las nociones de hombre blanco, católico, heterosexual, burgués, el exceso de capacitismo, etc. Tal fórmula de pensamiento comienza a enturbiarse cuando observamos que los registros dominantes sobre lo humano obedecen a invenciones coloniales/imperiales que enturbian los modos particularistas de la subjetividad, al consagrar un meta-régimen discursivo y ontológico que niega, margina y oprime a todas aquellas figuraciones de lo humano que escapan a las regulaciones existenciales instituidas por el canon humanista clásico, siendo relegadas a un espacio multiposicional e interseccional denominado *exterioridad ontológica* (Fanon, 1952; Grosfoguel, 2006; de Santos, 2009); es decir, todo aquello que no existe a imagen y semejanza de dicho canon. El problema es que dicha espacialidad es consecuencia de un efecto inventivo cuya

eficacia simbólica opera al interior del meta-régimen ontológico y discursivo proporcionado por los proyectos imperiales/coloniales. Fuera de su espectro de comprensión nada de esto existe —efecto inventivo proporcionado por la matriz colonial—. La tensión se agudiza una vez que reconocemos que la colonialidad, en tanto conector mundial, sigue intensamente vivo en nuestros días, posibilitando una diversidad de escenarios para que dicho efecto inventivo siga haciendo de las suyas.

La neurodiversidad ha sido clara al reconocer el daño a la individuación o al Yo o la opresión de la naturaleza humana, a través de las explicaciones desarrollistas de orden universalistas que tildaban algunas variaciones en el desempeño cognitivo como anormales o discontinuidades en las trayectorias del desarrollo humano. Esto no sólo agudizó la fragilidad de naturaleza humana, sino que permitió articular un movimiento capaz de desestabilizar el predicamento humanista clásico y la matriz esencialista-individualista que sustenta dichos procesos. De este modo, reconoce que, “las variaciones percibidas en el funcionamiento cognitivo, afectivo y sensorial que difieren de la mayoría de la población general o “neurotipo predominante”, más comúnmente conocida como población “neurotípica” (Bertilsdotter; Stenning y Chown, 2020, p. 1). Su contribución ontológica focaliza en torno al reconocimiento de la multiplicidad de formas existenciales de lo humano, interés analítico que coincide con uno de los llamamientos de mayor relevancia de la educación inclusiva: asumir el interrogante por la multiplicidad de modos existenciales del ser humano, tarea que sugiere aprender a traducir estratégicamente su material de comprensión ontológica. Tanto la neurodiversidad como la educación inclusiva —dos proyectos de conocimiento resistentes— comparten un mismo supuesto ontológico, que reafirma un férreo compromiso con la destrucción de todo prejuicio analítico y reduccionismo ideológico

a favor de una estructura cognitiva, afectiva, sensorial y/o relacional de carácter normal o inspirada/regulada por la ideología de la anormalidad.

A pesar de que la educación inclusiva ha propuesto descentrar la visión normativa sobre los desempeños de lo humano, no siempre ha tenido el éxito esperado; especialmente, al travestir su estructura epistemológica con los presupuestos proporcionados por el modelo epistémico y/o didáctico de educación especial, lo que ha acarreado serias consecuencias para deshacer articulaciones normativas que explican la diferencia, presentándola apegada a una interpretación esencialista que aumenta el daño a la individuación, responsable, en parte, de una gramática ontológica que se somete arbitrariamente a la fuerza de la *potesta* o el entrecomillamiento negativo de la diferencia que, por tanto, la subordina, la clasifica y la jerarquiza al interior de una red de interpretaciones que enfatizan en sus atributos negativos, formando así, el corazón del problema ontológico de los grupos sociales.

El trabajo intelectual nos debe dar pistas para deshacernos de la posición ideológica dominante que explica la naturaleza humana, con el objetivo de deshacer un esquema de oposición normativa en el que lo Otro adquiere un carácter de negatividad, de enfrentamiento y minorización, respecto de aquellos grupos que habitan la posición dominante del Yo. Esta advertencia es clara: al comprender que existen sujetos diversos en nuestra sociedad y, por consecuente, en nuestro sistema educativo, incurrimos en el error de posicionar un diferencialismo encubierto que induce a varios *entrecomillamientos ontológicos*¹, que hablan de individuos neurodiversos presentados como los Otros de la norma social, cognitiva, relacional,

pedagógica, cultural y política. Este equívoco interpretativo desconoce la fuerza ontológica y analítica sobre la que se estructura la noción de diversidad; esto es, el principio de *variabilidad humana*. Coincidentemente, la expresión *sujeto neurodiverso*, incurriría en el mismo error, ubicando a dichas unidades de lo humano al interior de una posición ontológica dominante, al ser presentado como un sujeto ético ideal. En efecto, tal gramática interpretativa legítima un *corpus*:

[...] de “comportamientos” cognitivos, sociales y sensoriales, en particular dentro del paradigma cognitivo-conductual en psicología. Al describir los comportamientos desde el exterior y a través de intervenciones médicas, económicas y sociales, se está produciendo a los sujetos como desviados de los estándares asumidos de procesamiento intelectual, perceptivo y emocional. Se convierten en sujetos de opresión interna y externa. Este ideal de racionalidad medido a través de comportamientos externos a menudo excluye a quienes pueden ofrecer conceptualizaciones alternativas (Bertilsdotter; Stenning y Chown, 2020, p. 2).

La fuerza analítica que proporciona la neurodiversidad se dirige a descentrar la predominancia de la norma cognitiva, afectiva, sensorial, relacional y ciudadana. No basta con reconocer únicamente la presencia de una estructura mental neurodivergente, especialmente cuando se las utiliza en términos de meras expresiones alternativas sobre el funcionamiento cerebral. Necesitamos abonar otras comprensiones sobre las trayectorias del desarrollo humano, en rechazo de concepciones dañinas sobre la naturaleza humana. La neurodiversidad se distancia de los presupuestos estándares que sustentan al modelo biomédico de la discapacidad, confirmando que uno de sus propósitos es extremadamente claro: “la búsqueda de encontrar diferencias neurológicas

1. Corresponden a regímenes ontológicos prefabricados.

que se perciben como una “interrupción” (permanente o no) de la vida apropiada de un individuo” (Bertilsdotter; Stenning y Chown, 2020, p. 2). Epistemológicamente, persigue un cuestionamiento a las prácticas de producción del conocimiento, un aparato de perturbación que no sólo queda reducido a las demarcaciones del saber, sino que se abre hacia el cuestionamiento de los sistemas de enmarcamiento de las diferencias humanas con el objetivo de resignificar la otredad cognitiva. Otro llamamiento epistemológico en el que incurre la neurodiversidad es en el descentramiento de las posiciones ideológicas, éticas, estéticas y epistemológicas dominantes, muchas de ellas legadas por la psicología desarrollista. Se trata, además, de superar la escisión entre grupos neurotípicos y neurodivergentes, con la finalidad de reconfigurar los criterios de legibilidad de la multiplicidad de registros de lo humano. Se trata de aprender a construir marcos analíticos capaces de ofrecer otro tipo de horizontes conceptuales en torno a la *normatividad y la alteridad cognitiva*.

ABRIENDO LA PREGUNTA

La neurodiversidad puede definirse de mejor manera en tanto constelación epistemológica y ontológica, así como, movimiento político, es informada a través de diversos proyectos de conocimiento inscritos en la senda de lo crítico y de lo poscrítico, inaugurando un nuevo campo de investigación que se sostiene sobre la premisa que busca descentrar:

[...] las reglas epistémicas e ideológicas que gobiernan y producen “normales” y “otros” de acuerdo con las prácticas científicas, culturales y sociales. Vemos esto como un proceso abierto e iterativo a medida que se reconocen nuevas formas de divergencia cognitiva y los desarrollos científicos y culturales brindan más evidencia de las

diversas configuraciones biopsicosociales del ser humano (Bertilsdotter; Stenning y Chown, 2020, p. 3).

Descentrandos cualquier representación estereotipada o creencias epistémicas engañosas para sustentar la racionalidad de la neurodiversidad. Además, comparto el llamamiento efectuado por Bertilsdotter; Stenning y Chown (2020), respecto del levantamiento de otro tipo de fundamentos epistémicos, ético-políticos, estéticos, metodológicos y/o conceptuales para explicar los alcances y los sentidos de la neurodiversidad, pues, tal como ha sido enunciado, este campo de investigación se enfrenta al desafío de comprender su identidad científica y política, clarificando sus contornos y dilemas de definición. Se trata de aprender a acceder a su cultura epistemológica con el propósito de descentrar el exceso de normatividad cognitiva que ubica en una posición de desmedro ontológico a aquellas figuraciones de lo humano que nombramos bajo el sintagma *alteridad cognitiva*.

Ontológicamente el estudio académico de la neurodiversidad ha de avanzar significativamente desde un *corpus* de modalidades cognitivas que inscriben su significante en torno a la opresión de la naturaleza humana o al daño de la individuación, responsables de la producción de regímenes ontológicos prefabricados que operan capturando la experiencia existencial de aquello que nombramos como lo Otro o los Otros, producidos en el marco de la modernidad occidental o de formas de lo humano consideradas menos que humanos producto de sus modalidades cognitivo-relacionales. Tal tránsito no es otro que un salto cultural de compleja gestación, que altera las matrices de regulación-comprensión de los mapas del desarrollo humano y sus trayectorias universalistas asociadas con dichas racionalidades, por la creación de una matriz ontológica que nos permita remover los criterios de legibilidad de

la experiencia humana, que ha sido sistemáticamente oprimida a la luz de lo que significa habitar un modo particularista de la existencia a través del registro que imputa la neurodiversidad. Tal imperativo no es sólo ontológico, sino que profundamente epistémico, puesto que cuestiona las reglas de inteligibilidad o los desempeños epistemológicos o las formas de pensar sobre un determinado los objetos de estudio de la constelación analítica indexada bajo la etiqueta de *neurodiversidad*.

Otra tarea ontológica consiste en interrumpir las representaciones hegemónicas que sustentan la normalidad cognitiva y su incidencia explicativa en las trayectorias asociadas con el desarrollo humano, razón por la que comparto la propuesta de Marulanda (2024), quien plantea la necesidad de asumir una concepción alternativa sobre las trayectorias del desarrollo humano y, en especial, de tipo *cognitivo-relacional-sensorial*, así como de la fragilidad humana, con la finalidad de consolidar el bienestar subjetivo neurodivergente en los diversos sistemas y subsistemas de nuestras sociedades. El problema es que la educación se encuentra alojada al interior de ideologías normativas predominantemente cognitivas, consecuencia de un esquema de colonización cognitiva que ha penetrado los diversos paradigmas de investigación ligados con el estudio de la mente, tal como sostienen Bertilsdotter; Stenning y Chown (2020).

La neurodiversidad puede ser leída en términos de un concepto maleta y de un esquema cognitivo que cruza fronteras o un cruzador de fronteras, por lo que sus discusiones son propiedad de una epistemología de frontera, consolidando una frontera en la producción del saber; esto es un espacio de producción de conocimiento indeterminado caracterizado por nuevos ángulos de visión que progresivamente descentran y alteran los modos de comprender su diversidad de objetos de análisis. En términos relacionales, el movimiento asociativo

etiquetado como neurodiversidad se enfrenta a la articulación de modalidades de encuentro y entrelazamiento entre diversos grupos minoritarios, concebidos, ahora, en términos de *neurominorías*, cuyo marcador identitario se desplaza hacia una interpretación de orden fenomenológico que enriquece las interacciones situadas de su multiplicidad de colectividades amalgamadas en el corazón del movimiento. Se trata de desplegar un mecanismo de reconocimiento respecto de las afinidades y/o alianzas entre diversos grupos conectados a través de la singularidad de sus luchas sociales y/o políticas. En términos epistemológicos persigue “socavar la violencia epistémica que dice que sólo un “neurotípico” puede determinar la validez de nuestras experiencias e identidades y la violencia real que a menudo depende de la estigmatización de determinadas personas” (Bertilsdotter; Stenning y Chown, 2020, p. 227).

La neurodiversidad epistemológicamente puede ser concebida en términos de un *dispositivo heurístico* —un modelo de pensamiento sobre un conjunto de objetos privilegiados—, un *concepto* —permite pensar metodológicamente sobre un determinado objeto de análisis—, una *epistemología* —determinar sus condiciones de producción del conocimiento, determinando la naturaleza de su saber y de su identidad científica, así como su cultura intelectual y base epistemológica—, un *método* —una manera de pensar multiposicionalmente sobre un grupo de objetos y de articular metodologías de investigación acorde con la naturaleza de sus fenómenos de estudio académico—, un *proyecto político*, una *postura ética* y una *praxis crítica*. Cada una de las dimensiones antes citadas confirma su necesidad con el objetivo de aprender a clarificar de qué hablamos con exactitud cuando nos referimos a los objetos de análisis de la neurodiversidad, puesto que la producción académica al respecto es bastante heterogénea, lo que confirma la copresencia de múltiples perspectivas que difieren entre

sí. La tarea consiste en aprender a clarificar oportunamente a la neurodiversidad en tanto concepto y movimiento.

[...] Gran parte de la investigación previa sobre grupos neurodivergentes de personas surge de una posición de “mirada neurotípica”, independientemente de la identidad del investigador. Esto significa que no se trata sólo de utilizar ciertas teorías en un conjunto de datos particulares, pero realizando investigaciones informadas por una determinada mentalidad; apuntando a centralizar la marginalidad cognitiva y marginar el centro cognitivo. Este enfoque se basa en el supuesto de que la “normalidad” es un constructo que perjudica todos, especialmente, pero no solo, los neurodivergentes (Bertilsdotter; Stenning y Chown, 2020, p. 228).

Otro de los dilemas epistemológicos que enfrenta la neurodiversidad consiste en aprender a determinar la especificidad de las discusiones que forman parte de núcleo duro de acuerdos, así como aprender a conocer sus mecanismos de enmarcamientos analíticos. De lo contrario, es posible que se dé rienda suelta a una peligrosa política de todo vale y con un tipo de regulaciones que determinan el funcionamiento de su pragmática epistemológica, con especial énfasis en aprender a determinar cómo operan y se infiltran en la vida subjetiva y material de multiplicidad de colectivos neurodiversos, atendiendo a los tipos de ejes de dominación que se entrelazan silenciosamente en la comprensión de su identidad. Es necesario que la identidad de las personas neurodivergentes deje de ser concebida en términos de estigmas y normatividades cognitivas. Todo ello es síntoma de un dispositivo de regeneración del esencialismo, ahora, imbricado en las políticas de identidad —excesivo interés sobre este particular— y de la diferencia que son utilizadas por el movimiento de la neurodiversidad. En efecto, “es esencial

que los estudios de neurodiversidad consideren todas las diferencias neurodivergentes y no excluyan tipos de neurodivergencia que se consideran menos culturales” (Bertilsdotter; Stenning y Chown, 2020, p. 227).

NEURODIVERSIDAD COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS

Si partimos de la afirmación que la neurodiversidad induce a diferentes usos y significados en diversos colectivos y personas, entonces, siguiendo a Collins (2019) y a Ocampo (2024), es posible afirmar que, esta posee un estatus de metáfora. ¿Qué quiere decir esto? Fundamentalmente, las metáforas son interpretadas en términos de explicaciones creadas por diversos grupos para denunciar un conjunto de situaciones que ponen de manifiesto su vulnerabilidad, circunstancias de opresión y/o frenos en su autodesarrollo. A pesar de surgir de atributos biográficos, experienciales situados y sociales entrelazados entre diversos grupos, esta no le pertenece con exclusividad a ninguno de ellos. En su interioridad coexiste una multiplicidad de colectividades entrelazadas. La neurodiversidad, a menudo, significa cosas diferentes para diversas personas. Al decir de Chapman, un punto de estabilización en torno a sus argumentos converge en torno al sintagma de “sociedad ecológica”, cuya interpretación induce a la cristalización de un espacio en el que “las mentes minoritarias son valoradas a la luz de su nicho y se les ayuda a encontrar su nicho” (Chapman, 2020, p. 218).

El esfuerzo sociopolítico al que adscribe el movimiento neurodiverso consiste en sensibilizar sobre la tarea despatologizante y sobre el rol político del movimiento; dos atributos centrales en la remoción de la normatividad cognitiva. Epistemológicamente, implanta un modo de pensar particular sobre mentes construidas al margen de la historia consideradas minoritarias o fuera de la normalidad, en especial sobre el

tipo de ambientes – nichos– que fomenta una posición estratégica de potenciación de dichas estructuras mentales. La neurodiversidad ha de ser exorcizada de las ciencias biomédicas, puesto que las luchas del movimiento tienden a confirmar un marcador epistémico de orden diferencial respecto de los enfoques biomédicos y sociales de la discapacidad. A pesar de que muchos de sus argumentos muestren evidentemente puntos de contacto y mecanismos de interreferenciación con los fundamentos del modelo social de la discapacidad, la posición de sus objetos, intereses y/o preocupaciones intelectuales trascienden dichas interrelaciones. En palabras de Chapman (2020), el carácter espinoso de la relación entre la neurodiversidad y el modelo social de la discapacidad da cuenta de una disputa técnica, que:

[...] refiere a la estafa concepto de “deterioro”, que se mide en relación con una norma de especie en términos de capacidad funcional, que forma parte del modelo social. El problema es que la idea misma, me parece que la neurodiversidad incluye un desafío a la dependencia de una especie norma para evaluar (y evaluar) nuestras capacidades funcionales, a favor de la noción de que la diversidad en sí misma es normal. Y si este es el caso, entonces debemos encontrar una manera de reconocer las diferencias en el funcionamiento de una manera que no dependa de la noción de deterioro basada en la norma de especie (Chapman, 2020, p. 218).

La neurodiversidad en términos de categoría política y de análisis alberga a una multiplicidad de colectividades, permitiéndonos reconocer que, esta atraviesa y afecta a muchas personas y objetos de análisis, induciendo a posiciones analíticas diferentes. El problema es que sus bases teóricas y sus posiciones conceptuales y/o metodológicas subyacentes no son claras, ni representan un objetivo declarado entre

quienes adhieren a sus planteamientos, causas y luchas. Necesitamos avanzar en la determinación de un núcleo de acuerdos epistemológicos que nos permitan clarificar de qué hablamos cuando hablamos de neurodiversidad. Frente a lo que Chapman insiste sosteniendo que “necesitamos ser capaces de distinguir entre formas minoritarias de funcionamiento y patología genuina” (Chapman, 2020, p. 219). Lo cierto es que la neurodiversidad es algo que se encuentra en permanente movimiento, es objeto de transformaciones permanentes, dada la complejidad de las interrelaciones y mecanismos de interreferenciación entre sus sujetos y fenómenos convocados. El problema es mucho más complejo que la mera categorización de sujetos. Al encontrarse en permanente movimiento sus preocupaciones, influencias, intereses y problemas de análisis significarán cosas diferentes mediadas por encuadres culturales que cristalizaran una particular grilla de comprensión. La neurodiversidad en tanto categoría de análisis escapa a toda definición estable o a una solución estabilizadora que norme el horizonte de sentido. Todo ello permite describir su potencial heurístico en términos de categoría contingente, dado sus contornos de definición –plásticos– se resiste a soluciones de finales cerrados o automatistas.

La neurodiversidad debe ayudarnos a producir nuevas formas de conocimiento; esto es, generar un conocimiento útil para configurar el mundo a través de cada una de sus premisas. La neurodiversidad al igual que la educación inclusiva nos debe ayudar a imaginar el mundo en una clave completamente diferente, diferente en la senda de un significativo alterativo, nunca alternativo, puesto que, reconocemos que, lo alternativo hoy confirma un registro que opera mediante un estatus hegemónico. La tarea es aquí, por un lado, despatologizar y, por otro, superar cualquier forma de deshumanización con el propósito de alterar y/o descentrar los modos de relacionarnos, coexistir y convivir

y de fomentar la solidaridad y la resistencia, lo que en palabras de Chapman fomenta el “desarrollo de vocabularios compartidos para dar sentido a nuestras experiencias y aumentar nuestra comprensión tanto de los demás como de nosotros mismos” (Chapman, 2020, p. 20). La neurodiversidad no sólo produce una energía relacional otra, sino que, nos ayuda a reimaginar el mundo y la existencia es la base de su trabajo imaginativo o epistemológico (Ocampo, 2024), permitiéndonos ser más conscientes respecto de cómo son articuladas las diversas comprensiones en torno a la neurodiversidad.

¿Qué nos sugiere pensar interseccionalmente los problemas que enfrenta la neurodiversidad?, ¿qué tipo de percepción crítica consolida? Como puntapié inicial, sostendré que aquello que define los atributos interseccionales de la neurodiversidad es que la capacidad, la raza, la clase, la edad, el grado de inteligencia, entre otros factores, operan en términos de atributos que se construyen recíprocamente. Esta es la base de su percepción crítica. De modo que el exceso de capacitismo se convierte en un eje de dominación y opresión que entrelaza diversas estructuras y modalidades de participación propias de la vida de las personas neurodiversas. Cada uno de sus marcadores de opresión opera recíprocamente al interior de una formación social específica, atravesada por dinámicas y/o relaciones particulares del poder y desigualdades sociales que se imbrican en las trayectorias educativas y sociales de dichas colectividades. Al reconocer que la neurodiversidad posee un carácter interseccional, estamos sosteniendo que sus problemas de análisis se inscriben dentro de las relaciones de poder que estudia. De lo contrario, consolidará una analítica centrada exclusivamente en la coalición de diversos marcadores de desigualdad múltiples sin saber cómo desarticular sus interrelaciones, o bien, reducir sus combinaciones a determinadas funciones. El trabajo interseccional que construye la neurodiversidad hace mucho más.

Particularmente su orientación epistemológica ha de proporcionarnos un conjunto de entendimientos acerca de cómo los marcos neurodiversos fomentan la emergencia de nuevos ángulos de visión respecto de entendimientos particulares sobre la existencia y la naturaleza humana, las prácticas educativas y sociales, los dispositivos de clasificación de la inteligencia y, por consiguiente, del capacitismo, las desigualdades sociales, etc. Sumado a ello, la agudeza analítica que nos permita ver cómo es utilizada la categoría de neurodiversidad en diversos proyectos a favor de la justicia social y educativa. De este modo, se define su praxis crítica.

La neurodiversidad, en tanto *categoría de análisis*, construye un nuevo término aplicado a un conjunto de colectivos de ciudadanos, de orientaciones políticas y de metodologías, lo que nos permite sostener que, no estamos tratando con un cuerpo fijo de conocimientos. Producto de este argumento, es preferible nombrar la neurodiversidad en términos de una constelación intelectual que cruza fronteras del saber, consolidando un marco interpretativo que afecta y penetra a múltiples regiones intelectuales a través de un silencioso efecto alterdisciplinar, cuyas preocupaciones comienzan a aterrizar en campos alejados de su actividad cognitiva, suscitando una transformación significativa de las categorías que encuadran sus objetos, desplazando determinados temas por aquellos de origen neurodiverso. La fuerza alterdisciplinaria interrumpe y altera las dinámicas de producción del conocimiento. Otra tensión que devela la neurodiversidad es su difícil definición; esto es, muchas personas creen saber qué es, hasta cuando la ven. Tal dificultad, se encuentra en la base de sus dilemas definitorios; esto es, “definir el campo ni de manera tan estrecha que refleje los intereses de un segmento determinado, ni tan ampliamente que su propia popularidad le haga perder significado” (Collins, 2019).

Estudiar académicamente el movimiento asociativo a favor de la neurodiversidad exige que aprendamos a interrogar la sustancia y la cuadrícula intelectual que esta construye. Asimismo, es necesario aprender a observar la multiplicidad de interconexiones entre cada una de sus premisas e influencias intelectuales y/o políticas, preferentemente, y los argumentos que cuentan como neurodiversidad. Es necesario atender a los procesos de cambio que participan en el descentramiento de dichos argumentos. Necesitamos aprender a categorizar sus modalidades de focalización de cada uno de sus objetos de análisis, caracterizar sus medios de orientación en el pensamiento neurodiverso y herramientas de navegación para entender la neurodiversidad en términos en su real profundidad epistemológica, evitando incurrir en una comprensión generalizada y estrecha. Dicho esto, concibo una parte sustantiva del trabajo intelectual de ella, en términos de un *corpus* de herramientas conceptuales que brindan un contexto intelectual y político. La neurodiversidad consagra un proyecto de conocimiento de base amplia que “alberga un conjunto dinámico de comunidades interpretativas, cada una de las cuales tiene su propia comprensión de la interseccionalidad y promueve los proyectos de conocimiento correspondientes” (Collins, 2019).

Estudiar epistemológicamente los contornos de funcionamiento de la neurodiversidad nos debe ayudar a poner luces acerca de su naturaleza cognitiva, base epistemológica –atributo crucial para entender cómo articular sus procesos investigativos–, tópicos de estudio más relevantes, debates y direcciones, entre otras. A pesar de confirmar un déficit significativo en torno a cada una de las tensiones antes mencionadas, es innegable que la neurodiversidad ha ganado aceptación creciente en diversos campos dentro y fuera de la academia, cruzando fronteras del conocimiento y rearticulando diversos objetos de análisis. Un factor clave

en dicha regulación ha sido el incremento de los lectores universitarios y de la apertura de diversos centros de investigación dedicados a la temática –principalmente radicados en el Norte Global– y de programas de formación que han permitido llevar sus temas de estudio a públicos más amplios y no necesariamente especializados. La neurodiversidad es un campo de investigación de rápida aceptación, confirmando su dinamismo y creatividad para dar paso a otro tipo de discusiones entre las disciplinas no del todo interesadas en cada uno de sus objetos privilegiados. Se observa, así, que esta categoría ha viajado de manera desigual entre diversas teorías, métodos, proyectos políticos, compromisos éticos y geografías académicas. A pesar de que ha transitado por diversos dominios, esta no ha perdido su originalidad. Es una teorías que cambia de manera positiva a medida que viaja de un lugar a otro. La neurodiversidad en tanto categoría de análisis es un espacio de disputa, nómade, viajero y profundamente desconocido y complejo.

Quisiera ultimar esta sección, dedicada a explorar de forma preliminar los itinerarios de análisis implicados en la comprensión de la neurodiversidad en tanto categoría de análisis: ni el conocimiento producido ni sus metodologías de investigación son ajenos ni mucho menos neutros a determinadas relaciones de poder que los afectan. La neurodiversidad se encuentra profundamente arraigada en lo que pretende estudiar; es más, su conocimiento no es políticamente neutral. Cuando no se “tienen en cuenta los supuestos epistemológicos de su propia práctica, dicho trabajo puede, sin saberlo, defender las mismas desigualdades sociales complejas que pretende comprender” (Collins, 2019). Tanto la neurodiversidad, la educación inclusiva y la interseccional son proyectos de conocimiento interconectados, lo que involucra a múltiples colectivos de ciudadanos –este es un movimiento que involucra a muchas personas–, premisa que apoya la comprensión de la

multiplicidad de modos de lo humano, cuyas implicancias deconstruyen los modos de proximidad y regulación de la experiencia humana y de sus formas de individuación. Aprender de las experiencias de personas neurodiversas resulta crucial para develar cómo los supuestos rectores de dicho movimiento abordan cuestiones sociales como la violencia y la importancia de las políticas de identidad y de la diferencia, con el objetivo de superar cualquier dispositivo declarativo de orden formal en torno a la diferencia. El movimiento asociativo indexado en términos neurodiverso confirma un intrínseco compromiso con la justicia social.

NEURODIVERSIDAD Y OPRESIÓN

En esta sección me propongo ofrecer una descripción sobre los tipos de opresiones que enfrentan los diversos colectivos de personas neurodivergentes, haciendo uso del pensamiento político y filosófico de Young (2005). En el pensamiento de la politóloga norteamericana Iris Marion Young, la justicia consierne a todo aquello que nos permite hacer cosas, lo que resulta fundamental para examinar la calidad de la respuesta educativa, principalmente a través de aquello que el estudiantado es capaz de hacer con la formación recibida. En esta concepción de justicia se juega el destino social que cada institución educativa construye, el tipo de capacidades individuales que fortalece y las condiciones institucionales que garantizan su pleno desarrollo. Las injusticias, por su parte, obedecen a diversas formas de restricciones que incapacitan el pleno desarrollo a las personas, independientemente de sus manifestaciones neurocognitivas. Lo cierto es que la opresión es una categoría central en el discurso político de la educación inclusiva y la neurodiversidad, puesto que, consagra:

[...] un discurso político en el que la opresión sea una categoría central implica adoptar un modo general de analizar y evaluar las

estructuras y prácticas sociales, que es inconmensurable con el lenguaje del individualismo liberal que domina el discurso político (Young, 2005, p. 72).

El discurso de la opresión gobierna buena parte de la experiencia social y biopsicosocial de las personas neurodivergentes. Una de sus tareas críticas consistirá en “proporcionar argumentos normativos para clarificar los males que designa el término” (Young, 2005, p. 72) de opresión en el contextualismo de la neurodiversidad, reconociendo cómo las personas oprimidas experimentan limitaciones para ejercer sus capacidades, expresar sus sentimientos y pensamientos, es esta condición común que captura la experiencia de múltiples grupos atravesados por condiciones diferenciales de opresión y marginación.

Los miembros de estos grupos usan el término opresión para describir las injusticias de su situación sugiere que la opresión designa de hecho una familia de conceptos y condiciones que divido en cinco categorías: explotación, marginación, carencia de poder, imperialismo cultural y violencia (Young, 2005, p. 73).

Al reconocer que las opresiones son el resultado de un poder perpetrado otros, así como de un conjunto de impedimentos sistemáticos que enfrentan determinados colectivos sociales, los que no siempre son consecuencias de las intenciones de grupos tiránicos. Las opresiones operan a nivel estructural y relacional. En su dimensión estructural, observamos que la diversidad de modalidades de frenos al auto-desarrollo obedecen a las articulaciones de las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad, mientras que, a nivel relacional, las opresiones se materializan en los modos de convivir y coexistir —modos relacionales de transitar la vida cotidiana—, confirmando en ambas dimensiones “una estructura cerrada de

fuerzas y barreras que tienden a la inmovilización y reducción de un grupo o categoría de personas” (Frye, 1983, p. 11), lo que confirmando una compleja red de relaciones entre grupos, lo que nos lleva a pensar que un grupo oprimido no necesariamente tiene un grupo opresor. Se trata de aprender a analizar cómo el poder opera al interior de formaciones sociales específicas condicionando diversos escenarios de la vida social. En efecto:

[...] las acciones conscientes de muchos individuos contribuyen diariamente a mantener y reproducir la opresión, pero esas personas por lo general están haciendo simplemente su trabajo o viviendo su vida, y no se conciben a sí mismas como agentes de opresión (Young, 2005, p. 75).

No olvidemos que la multiplicidad de colectivos de personas neurodivergentes hace parte de una clase específica de colectividad con variaciones y matices diferentes que experimentan consecuencias específicas, respecto de las interacciones de las que hacen parte y sobre todo cómo estas se conciben a sí mismas y a los demás. La variabilidad de grupos neurodivergentes o neurominorías (Walker, 2024), poseen características que definen su singularidad ontológica, cultural y social, considerando el tipo de afinidades específicas que los entrelazan, específicamente, en atributos ligados con su historia de vida, concepciones de mundo, luchas, demostrando modos de asociación particulares. Así, todo grupo social dados sus atributos definitorios son objeto de diferenciación social, lo que impone una concepción negativa sobre la alteridad cognitiva que subyuga, jerarquiza y clasifica a las personas a través de su identidad, ubicándolas como formas existenciales de carácter infrahumanas.

DESFIGURACIONES NEURONALES

Las demandas que enfrenta el movimiento sociopolítico indexado bajo la etiqueta *neurodiversidad* son marcadamente neuronales, lo que, en palabras de Han (2010), es clave para posicionar la constelación de problemas históricamente descritos bajo la atribución de lo patológico, cuyo panorama describe un exceso de positividad; esto es, la *capacidad creativa/alterativa* para describir la potencia humana que subyace en dicho registro, puesto que toma distancia de cualquier tecnología destinada a repelar la diversidad de modalidades de opresión de la naturaleza humana o del daño a la individuación del yo. No perdamos de vista que la opresión de la naturaleza humana funciona eliminando la otredad, producto de la omnipresencia de diversas clases de regímenes ontológicos prefabricados que definen y sellan estratégicamente la multiplicidad de modos existenciales de lo humano.

La neurodiversidad trabaja para desedipizar y/o repeler la negatividad que en el marco de la modernidad imputa lo extraño de la alteridad. En cierta medida, las tensiones políticas que denuncia la neurodiversidad son herederas de lo que Han (2010) llama “época inmunológica”; esto es, caracterizada por una marcada división de sensibilidades o en palabras de Rancière (2018), un reparto de sensibilidades que han sido relegadas a un plano de opacidad, mientras otras poseen plena capacidad de participar de la vida pública. Tal escisión se expresa mediante la articulación de aquello que es plenamente incluido de aquello que queda excluido, aquello normal de lo anormal, etc. El esquema inmunológico descrito por Han (2010), subyace en lo más profundo del par dialectal incluido/excluido. Incluso, una porción significativa del gran argumento proporcionado por la educación inclusiva es heredero del esquema inmunológico para referirse al estudio de las

desigualdades educativas. Es más, buena parte de sus sospechas y/o denuncias se gestan a través de tal dispositivo de pensamiento. En efecto, tal modo:

[...] se extendía más allá de lo biológico hasta el campo de lo social, osea, a la sociedad en su conjunto, encerraba una ceguera: se repele todo lo que es extraño. El objeto de la resistencia inmunológica es la extrañeza como tal. Aun cuando el extraño no tenga ninguna intención hostil, incluso cuando de él no parta ningún peligro, será eliminado a causa de su otredad (Han, 2010, p. 6).

La neurodiversidad tiene como función des-articular el código inmunológico que sostiene la cristalización de estructuras de asimilación inclusivas (Ocampo, 2024), introduce, de este modo, un cambio de paradigma al reconocer que la otredad es una categoría fundamentalmente inmunológica desde la perspectiva de Han (2010); esto es, una diferencia que siempre encarna un *corpus* de atribuciones patológicas, esencializadoras o negativas sobre la naturaleza humana del Otro. Desde otra arista, la apelación ontológica que sostiene el argumento de mayor fuerza de la neurodiversidad adhiere a una concepción posinmunológica de la diferencia, aquella que comienza a liberarse del exceso de *esencialismo-individualismo*, de la *potesta*—negatividad—y del *mimetismo coercitivo* que encierra—e incluso—distorsiona los modos de legibilidad exigidos para comprender la profundidad del diseño existencial del Otro. Ahora bien, la diferencia posinmunológica es parte del predicamento antihumanista, caracterizada por sustraer el efecto edípico que castra la diferencia del otro a través del significativo de la enfermedad. La neurodiversidad ha sido enfática al despatologizar lo que antes era signado en términos de enfermedad. ¿Realmente ha logrado cristalizar un efecto real de despatologización? Cualquier respuesta siempre será polémica. En particular, podemos confirmar que:

[...] La dialéctica de la negatividad constituye el rasgo fundamental de la inmunidad. Lo otro inmunológico es lo negativo que penetra en lo propio y trata de negarlo. Lo propio perece ante la negatividad de lo otro si a su vez no es capaz de negarla. La autoafirmación inmunológica de lo propio se realiza, por tanto, como negación de la negación. Lo propio se afirma en lo otro negando su negatividad (Han, 2010, p. 9).

La sociedad del siglo XXI es dicotómicamente identitaria y atravesada por un patrón de rendimiento —exceso de poder— que muta y se diversifica sin precedentes, confirmando el progresivo abandono de las tecnologías de regulación instituidas por la sociedad disciplinaria, cuya escisión entre lo normal y lo anormal ha comenzado a perder una parte importante de su eficacia simbólica. La negatividad es una de las características de mayor relevancia de la sociedad disciplinaria. En efecto, confirma una marcada incapacidad para “describir los cambios psíquicos y topológicos que han surgido con la transformación de la sociedad disciplinaria en la de rendimiento. Tampoco el término frecuente «sociedad de control» hace justicia a esa transformación. Aún contiene demasiada negatividad” (Han, 2010, p. 6). La sociedad disciplinaria es responsable de producir las imágenes de la enfermedad, de los trastornos del aprendizaje, de la rehabilitación de la conducta, de las patologías y de las diversidades funcionales, mientras que, la sociedad del rendimiento es la encargada de articular una fórmula imagético-relacional de la depresión, el fracaso, la ansiedad, el miedo, etc., cuyas modalidades de organicidad psíquica adquieren manifestaciones de diverso calibre que se desprenden de un modelo disciplinario de la conducta que mediante la táctica del autoritarismo ha performateado la individuación, confirmando un daño progresivo sobre este, cuyo devenir se encuentra oprimido. Así, su devenir no se está a la altura de las exigencias

propias de la naturaleza humana instituida por el canon del Humanismo clásico; esto es, una única forma existencial válida que se expresa en el registro del capacitismo, el exceso de inteligencia y la figura instituida por el hombre² blanco. Tal diagrama ontológico sin duda ha jugado un papel determinante en las interpretaciones sobre la neurodiversidad. Al reconocer que su poder se despliega en la *multiplicidad de unidades de lo humano*, ella no sólo reconoce que una gran constelación de formas existenciales ha sido objeto de un profundo efecto inventivo dispone de un efecto disruptivo que desarma buena parte del principio de economía de sí mismo, que impone imaginativamente una red de atribuciones, que no mantienen relación con la profundidad existencial de múltiples grupos amalgamados al interior del movimiento asociativo indexado bajo el término de *neurodiversidad*.

La economía en sí misma, al parecer, participaría sustantivamente de la configuración patológica que históricamente ha definido a la neurodiversidad en términos de enfermedad, desviación y anormalidad. Incluso, a través de este sintagma se resarce el fracaso patológico que ha sido descentrado por la neurodiversidad, enfatizando en la violencia sistemática que atraviesan a la multiplicidad de colectividades engarzadas al interior del movimiento. La sociedad del rendimiento encuentra su razón de ser en una concepción de poder sin límites, específicamente a través del *poder hacer*:

[...] El sujeto de rendimiento es más rápido y más productivo que el de obediencia. Sin embargo, el poder no anula el deber. El sujeto de rendimiento sigue disciplinado. Ya ha pasado por la fase disciplinaria. El poder eleva el nivel de productividad obtenida por la técnica disciplinaria, esto es, por

el imperativo del deber. En relación con el incremento de productividad no se da ninguna ruptura entre el deber y el poder, sino una continuidad (Han, 2010, p. 13).

El movimiento de neurodiversidad es una crítica a la economía política del capitalismo y es también una crítica a la política de las identidades responsables de fragmentar a dichas colectividades en conglomerados más pequeños y cooptadas por discursos políticos que enflaquecen su función, los que ahora instituyen desde su propio material existencial un esquema de diferenciación y diferencialismo social. Tal denuncia queda claramente documentada a través del argumento que dicotomiza las identidades neurodivergentes y neurotípicas —a pesar de que Singer (1998) sostenga que ambas nociones no conducen, bajo ningún término, al enfrentamiento entre ellos y nosotros— este es la base del problema de la enemistad descrito por Mouffe (2007), respecto del quehacer político de la modernidad. El estatus epistémico de ambos conceptos es ciertamente dudoso. No obstante, se instala la copresencia de grupos diferentes, pero, subordinados y diferenciados entre ellos. La advertencia de la socióloga australiana trasciende cualquier clase de reduccionismo entre aquellas expresiones existenciales, identitarias y neurológicas que estarían dentro o fuera de las coordenadas de reguación estratégicas legadas por las categorías de neurodivergente y neurotípico. Cada una de ellas denota un *corpus* de múltiples dimensiones interrelacionadas. Es más, muchos de ellos “se extienden a la población subclínica, por lo tanto, muchas personas que no tienen un diagnóstico de autismo tienen rasgos autistas” (Russell, 2020, p. 288). Lo descrito por Russell (2020), corresponde al fenotipo amplio del autismo, un sintagma de análisis crucial para documentar la ausencia de una capacidad bimodal que separa o diferencia a las personas con o sin autismo. Esta es una de las tensiones de mayor complejidad que

2. Alusión al flexivo ser de la gramática española.

encarnan las prácticas educativas al enfrentarse al diagnóstico y al trabajo educativo de estudiantes de la constelación autística, confirmando de este modo, que no sería del todo real de dos poblaciones distintas –neurotípica y neurodivergente–. La preocupación de Russell nos invita a ser conscientes de que “los rasgos autistas se distribuyen de manera normal en toda la población humana, al igual que los rasgos del TDAH” (Russell, 2020, p. 288).

La neurodiversidad en tanto explicación neurológica fomenta el entendimiento que fue profesado por Gardner (2013), en la base de su teoría de las inteligencias múltiples; esto es, cada ser humano posee un nivel de funcionamiento mental o neuropsicológico que le es propio, este posee una arquitectura neurobiológica que es única. Tal llamamiento es crucial para reconocer la inconmensurabilidad de los modos existenciales de lo humano que, en vez de cooptar la alteridad del Otro a través de un conjunto de atribuciones negativas, reexplora el material de organicidad sobre el que acontece el gran espectro de variación neurológica de nuestra especie, ahora, sustrayendo el piso edípico que oprime la naturaleza humana, producto de un grado de variación significativamente diferente a lo común. La neurodiversidad como categoría de análisis imputa un efecto alterativo respecto de las modalidades entrecomilladas que han explicado el desarrollo neurológico. Es más, ella muestra oposición ante el paradigma inmunológico descrito por Han (2010). La crítica debe consistir en aprender a describir y explicar cómo operan diversas “estructuras, normas y prácticas sociales discriminatorias y discapacitantes” (Russell, 2020, p. 290).

Si la neurodiversidad es concebida en términos de un movimiento asociativo de defensa de los derechos de las personas con autismo, enfrenta un atributo espinoso; esto es, el problema de quienes son albergados en el corazón del movimiento y, muy especialmente, quienes

serán definidos como neurodivergentes y neurotípicos, sin sustraer la otredad inherente a cada grupo y singularidad. El problema es aquí de políticas de la identidad o el problema de la definición de las personas en una determinada categoría –forma estratégica de nombrar algo–, especialmente cuando las diferencias neurológicas entre personas con y sin autismo no son claras ni se encuentran debidamente establecidas. En efecto:

[...] si estás abogando por la protección legal contra la discriminación, o defendiendo el apoyo y las adaptaciones, es muy importante poder definir quiénes son realmente ese grupo. Si no tienes claro exactamente por quién estás luchando, esos derechos no se pueden hacer operativos en la ley. La naturaleza de las diferencias cerebrales entre personas autistas y no autistas no está bien establecida ni bien replicada [13], y muchos estudios neurocientíficos de TDAH, síndrome de Tourette, autismo y otras afecciones del desarrollo neurológico tienen resultados mixtos que no están bien replicados. La realidad es que la mayoría de estas afecciones se diagnostican mediante la observación, pruebas cognitivas o autoinforme, y no a través de la anatomía o fisiología neurológica. No muchos diagnósticos implican exploraciones cerebrales, por lo que las diferencias neurológicas de las personas neurodivergentes no se ven, sino que se infieren (Russell, 2020, p. 292).

A pesar de esto, el movimiento de neurodiversidad enfrenta el reto de despatologizar, despatologizar y des-discapacitar (Ocampo, 2024) gran parte de las explicaciones proporcionadas por el modelo biomédico que explica la discapacidad, contrariamente podría reproducirse una concepción normativa de la diferencia, una que tiende a perpetuar el daño a la individuación o la opresión de la naturaleza humana –concepción dominante que atraviesa

los presupuestos económicos de la inclusión *mainstream*—, sugiriendo un singular cuestionamiento a los paradigmas de investigación predominantes que explican la discapacidad y el autismo. Tal propósito no es otro que desafiar la autoridad epistémica predominante, confirmando un marcado problema de criterio e inclusión al momento de determinar quiénes hacen parte de una determinada categoría.

Ciertamente, pensar en torno a la neurodiversidad exige reconocer que los argumentos a favor de un ser humano ideal, racional y universal sobre las cuales se versan diversas explicaciones sobre la naturaleza humana han resultado opresivas, especialmente, para quienes no coinciden con el canon propuesto por el Humanismo clásico. De este modo, las unidades de lo humano que continúan habitando lo que Grosfoguel (2006) llama ‘*exterioridad ontológica*’, un profundo y poderoso efecto inventivo que fuera de este no existen nada. Sólo una imagen estratégicamente creada por parte de los engranajes imperiales/coloniales. Gracias a este argumento se confirma la presencia de una posición ideológica dominante, que afirma la presencia de un tipo cognitivo, afectivo y psíquico normal. No existe un ser humano que pueda ser normativo.

El supuesto ontológico de la neurodiversidad desarticula cualquier presupuesto a favor de la normalidad, ubicando su campo de interés mediante la proliferación de:

[...] un nuevo pensamiento sobre la constelación autística han otorgado al movimiento de la neurodiversidad como una fuerza clave en la promoción del cambio social positivo para las personas autistas. Son principalmente los activistas autistas quienes han estado a la vanguardia del movimiento de la neurodiversidad (Kapp, 2020, p. 3).

NEURODIVERSIDAD COMO PRAXIS CRÍTICA

¿Qué es lo que está en juego cuando estudiamos a la neurodiversidad en términos de praxis crítica? Un atributo crucial al examinar la intersección que tiene lugar a partir de la interacción entre las categorías de neurodiversidad y praxis crítica, es su conexión con diversos proyectos políticos y de conocimiento en resistencia a favor de la justicia social, destinados a subsanar la multiplicidad de desigualdades que atraviesan la vida material y subjetiva de sus usuarios. Al ofrecer una comprensión más amplia acerca sobre su función en el mundo actual comienza a develar su compromiso político. Es la conexión entre justicia social y solución a las desigualdades cognitivas y sociales, representa un punto de gran interés para la comprensión de los contornos de regulación de la praxis crítica que construye la neurodiversidad.

La predisposición de la neurodiversidad en términos de praxis crítica queda definida por un interés hacia la resolución de problemas sociales y, especialmente, políticos, se imbrican con singulares modalidades de desigualdades y opresiones sociales y educativas. Es más, “maestros, trabajadores sociales, padres, defensores de políticas, personal de apoyo universitario, organizadores comunitarios, clérigos, abogados, estudiantes de posgrado y enfermeras a menudo tienen una relación cercana” (Collins, 2019) con la neurodiversidad. Incluso, su potencial analítico y político se inscribe más allá del argumento que posiciona sus propósitos definitorios en torno a una estrategia analítica —dispositivo de comprensión— y un campo y objeto de estudio. Lo que define a la neurodiversidad en términos de praxis crítica es su férreo compromiso con la justicia social en tanto movimiento asociativo. Lo cierto es que este propósito a menudo pasa inadvertido entre sus practicantes. Gran parte

de la multiplicidad de colectividades neurodiversas tienden a ser ignoradas en diversas interacciones cotidianas. Sin embargo, son las poblaciones desempoderadas y oprimidas por sus manifestaciones neurológicas, quienes pueden beneficiarse mucho más con la utilización de marcos interseccionales y de justicia social, posibilitando renegociar sus identidades al interior de un escenario de performatividad política y socioeducativa. En palabras de Collins (2019), emplear la neurodiversidad en términos de praxis crítica supone “promover mejoras basadas en la equidad y la justicia social dentro de una base poblacional cada vez más diversa y compleja” (Hankivsky, 2012, p. 33).

Otra arista que permite comprender la neurodiversidad en términos de praxis crítica es su vínculo con los derechos humanos. Aquí una advertencia: la neurodiversidad no adscribe a una comprensión laxa ni burguesa de derechos humanos, ni mucho menos, asume un mensaje de propaganda al respecto. Analiza cuidadosamente con qué racionalidad en la materia se afilia. Ahora bien, muchas de las premisas presentadas en la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 guardan relación familiar con los planteamientos sobre interseccionalidad y neurodiversidad, se encuentran alineadas con iniciativas de justicia social. En este punto, sus preocupaciones conectan con la búsqueda de acciones de reparación ha personas que han sido violentadas en sus derechos sociales, políticos, culturales y educativos fundamentales, lo que en términos académicos confirma de qué manera la neurodiversidad en términos de “praxis crítica dentro del mundo académico, probablemente refleja esfuerzos por evitar las implicaciones políticas implícitas” (Collins, 2019). Algunas interrogantes siguen siendo: ¿de qué manera la neurodiversidad contribuye a pensar en torno a las injusticias que atraviesan a la multiplicidad de colectividades albergadas en su constelación?, ¿qué posturas serían las necesarias de ser adoptadas

por parte de sus practicantes?, ¿qué proyectos teóricos y/o de conocimiento debiese adoptar este movimiento?, ¿qué es lo que permite comprender a la neurodiversidad en términos de estrategia de cambio social y/o educativo?

El estudio académico de la neurodiversidad en términos de praxis crítica sugiere que aprendamos a reconocer qué tipo de comunidad interpretativa ella forma, lo que para Collins sugiere reconocer que, en este caso particular, “la erudición crítica vinculada a prácticas críticas como esta también es parte de un proyecto de conocimiento interseccional más amplio que trasciende cada vez más los límites tradicionales de los proyectos académicos” (Collins, 2019). Debemos esforzarnos por aprender a entender la neurodiversidad en términos de praxis crítica y, con ello, mantener viva la llama de su ventaja crítica.

Una porción significativa de la justicia social que construye la neurodiversidad se juega en el tipo de metáforas que son empleadas para justificar diversas imágenes sobre la lectura mental de tales desempeños cognitivos. En efecto:

[...] los filósofos no deben afirmar que los individuos no tienen acceso directo a las mentes de otras personas; que los estados mentales son las causas ocultas y ocultas que impulsan el comportamiento; que al tratar de entender qué impulsa el comportamiento de otra persona, debemos plantear entidades hipotéticas en nuestros esfuerzos para llegar con precisión a causas ocultas, y así sucesivamente. La caracterización de la cognición social mediante la lectura de la mente cobra vida a partir de la especificación de un supuesto institucional que sostiene que nuestra situación respecto a los demás es fundamentalmente el de un espectador científico para observar los fenómenos (Hipólito; Hutto y Chown, 2020, p. 203).

Un acto de justicia social a través de la neurodiversidad consiste en representar con precisión los estados mentales y tramas de relacionalidad de sus diversos colectivos. Incluso, esta se convierte en un esquema de modulación de la cognición humana y sus procesos que sustentan el tipo de cognición social que ella construye. La neurodiversidad privilegia una comprensión epistemológica que privilegia el punto de vista y un singular un nomadismo epistemológico, lo que consagra una perspectiva que privilegia el punto de vista³ articula un papel preponderante en el funcionamiento de las epistemologías subalternas, al otorgar un privilegio epistémico a la voz de grupos históricamente contruidos al margen de la historia. También es conocida por atender al análisis de discursos de naturaleza intersubjetiva cuyo poder analítico reside en el conocimiento de los individuos. Su trama heurística se juega en torno a la perspectiva de sus actores, en este caso de la multiplicidad de colectivos neurodiversos o grupos oprimidos en su naturaleza cognitiva. Además, podemos sostener que, esta es una construcción intelectual antiesencialista y antiopresiva, privilegiando un análisis de orden multifacético, privilegiando cómo el individuo ve y comprende el mundo.

HISTORIA CULTURAL DEL MOVIMIENTO DE NEURODIVERSIDAD

Una de las tareas críticas que enfrenta la neurodiversidad en términos de movimiento sociopolítico y campo de investigación es la caracterización de las acciones del movimiento, las que, a su vez, van delimitando los contornos de su potencial historia cultural y conceptual. Si observamos con cautela, en lo más profundo del término neurodiversidad se observa un propósito de naturaleza coalicional que redunde en su estructura superficial a través de la defensa de los derechos de personas con

autismo y preferentemente en situación de discapacidad. De ahí que la neurodiversidad no pueda ser interpretada en términos de patología, sino, más bien, en términos de una categoría política y epistemológica de orden posicionada que busca des-discapacitar y despatologizar y despsicologizar la naturaleza humana de múltiples colectivos sociales. De este modo, uno de sus propósitos consiste en plantear una trayectoria alternativa del desarrollo (Marulanda, 2024). Lo cierto es que la neurodiversidad es un fenómeno inconmensurable que abarca a la multiplicidad de formas de lo humano, promoviendo una categoría espectral. De acuerdo con Kapp, “el movimiento de la neurodiversidad aboga por los derechos de las personas neurodivergentes, aplicando un marco o enfoque que valora el espectro completo de diferencias y derechos como la inclusión y la autonomía” (Kapp, 2020, p. 174).

La neurodiversidad hace mucho más que inducir a la proliferación de categorías médicas existentes que inducen estigma a través de las patologías articuladas en una concepción negativa de la diferencia humana —potestas—, responsables de la producción de diversas formas de diferenciación social y educativa. Producto del efecto esencialista-individualista es que las unidades de lo humano históricamente concebidas bajo un patrón ontológico de infrahumanidad y de los modos particularistas de la subjetividad humana, comienzan a ser objeto de redescubrimiento en sus unidades de constitución. El tránsito desde el sustancialismo al registro de las múltiples formas de lo humano, ha permitido renegociar sus significados y con ello promover un concepto de carácter afirmativo sobre la naturaleza humana oprimida. Al renegociar los significantes que son introducidos por un marco ontológico ortopédico cuyo objeto de análisis se juega en torno a una comprensión ontológica de orden monomental, monotópica y totalizante cuya

3. La epistemología neurodiversa es la epistemología del punto de vista.

eficacia simbólica es cristalizada mediante una expresión cerrada de lo humano.

Tal marco ontológico es responsable de consagrar una ideología jerárquica y clasificatoria que explica la naturaleza humana que profesan una concepción negativa y especular sobre la multiplicidad de registros de lo humano, reforzando la presencia de un sujeto único, universal y estable. No olvidemos que hay quienes se benefician del privilegio neurotípico. A pesar de que el movimiento etiquetado como neurodiversidad sea liderado por personas autistas, su alcance continúa siendo dudoso. Tal afirmación, confirma una obstrucción comprehensiva ligada al estatus del término y del movimiento. El interrogante es aquí: ¿bajo qué criterios ingresan, califican y/o se enmarcan determinados registros de lo humano dentro de la constelación neurodiversa? Sin duda alguna, las unidades de adscripción son poco claras, así como también lo son, el tipo de debates y discusiones confirman límites difusos, confusos y plásticos. Al renegociar los significantes que proliferan de tal esquema de comprensión sobre la existencia humana convierte a la neurodiversidad en un constructo afirmativo y despierta su poder afirmativo.

No olvidemos que la neurodiversidad es también un movimiento sociopolítico basado en la identidad, una que es dinámica, fluida y se encuentra en permanente devenir, ahora, sin un exceso de patología. Es más, sus practicantes y voces especializadas tienden a no excluir a ninguna condición particular del dominio del movimiento (Singer, 1989), privilegiando el derecho a la autodeterminación para que cada persona —en adelante, unidad singular de lo humano— se identifique como estime y logre articularse estratégicamente al interior del movimiento. No obstante, para muchas personas autistas dedicadas a la defensa del movimiento sostienen que, la neurodiversidad en tanto categoría puede describirse como un:

[...] término implícitamente que se refiere a un principio de inclusión basado en principios de derechos universales, con énfasis en aquellos con discapacidades neurológicas. Esto incluye aspiraciones de inclusión total en la educación, el empleo y la vivienda; libertad del abuso (por ejemplo, la abolición del aislamiento y de la restricción química, es decir, la sobremedicación para controlar el comportamiento, y física); y el derecho a tomar las propias decisiones con el apoyo necesario (Kapp, 2020, p. 124).

Tengamos presente que la neurodiversidad no es un concepto que nos induzca a un significativo de orden compasivo o filantrópico de orden idealista. De lo contrario sería romper con sus premisas específicas. Es más, sus límites y proximidades con los planteamientos sociopolíticos, epistémicos y ontológicos proporcionados por la educación inclusiva no son del todo evidentes, aunque sus practicantes se esfuercen por señalar lo contrario. No porque coexista una apelación a los derechos humanos, a la inclusión total y al descentramiento del catálogo de patologías para nombrar diversas unidades de lo humano, es posible confirmar un particular punto de aleación o enlace a partir de las racionalidades consagradas tanto por la educación inclusiva y la neurodiversidad. Ambas circunscripciones específicas de verdad pueden describirse en términos de enfoques paradigmáticos emergentes y de dudosa reputación epistémica, especialmente cuando ambas confirman múltiples enredos de aproximación al término y a su objeto. Sumado a ello, la incompreensión de su índice de singularidad o identidad epistemológica. Detengamos por unos instantes las tensiones heurísticas que atraviesan a ambos territorios con el objetivo de continuar examinando algunas de las opresiones sociales más significativas que afectan a dicho movimiento.

Inspirado por los principios de otros movimientos de justicia social, el movimiento de la neurodiversidad reconoce la interseccionalidad (cómo las desventajas de las personas neurodivergentes se ven agravadas por otros tipos de opresión social) más allá de la solidaridad entre discapacidades, como la raza (Kapp, 2020, p. 136).

La neurodiversidad ratifica una comprensión desesencializada de la diversidad humana, posicionando su campo de interés en la multiplicidad de modos existenciales singulares de lo humano, confirmando un registro de orden deconstructivo en torno al estudio de la naturaleza humana y, en particular, del predicamento instituido por el canon humanista clásico. ¿En qué radica la potencia deconstructiva de la naturaleza humana por vía de la multiplicidad?, ¿cuál es el papel de la multiplicidad al interior de la neurodiversidad?, ¿qué papel desempeña *lo neuro-* al interior del movimiento asociativo denominado neurodiversidad?, ¿cuáles son sus potenciales puntos de contacto con el modelo social de la discapacidad? En el corazón de sus planteamientos es común reconocer la coexistencia a favor de un argumento que reconoce al autismo como un hecho natural e intrínsecamente inherente a la multiplicidad de registros de lo humano y con ello, descentra la imaginación normocéntrica que atraviesa la diferencia y la subyuga a los signos de la enfermedad, la discapacidad y la disyunción de sus funciones cognitivo-relacionales. Uno de los aportes más relevantes de la neurodiversidad ha consistido en despatologizar modos existenciales de lo humano que históricamente han sido contruidos a través del defecto y la enfermedad, lo que “supondría que los “síntomas” (comportamientos o rasgos) de un individuo causan directa y específicamente disfunción o discapacidad, y trabajaría para interrumpir esta relación lineal al prevenir o curar la condición” (Kapp, 2020, p. 118).

No obstante, “la neurodiversidad generalmente considera al autismo como algo natural y esencialmente innato, a pesar de la incapacidad de los médicos para identificarlo desde el nacimiento, este punto de vista trasciende la política a pesar de su utilidad en el activismo” (Kapp, 2020, p. 121). La causa es fundamentalmente neurológica sin considerar las mediaciones intersubjetivas que pueden tener lugar a través del tipo de interacciones al interior del propio movimiento. La concepción dominante del autismo tiende a efectuarse en referencia a los procesos internos en vez de comportamientos, privilegiando la perspectiva del punto de vista, lo que se convierte en una garantía de análisis clave proporcionada por el gran argumento a favor de la neurodiversidad. No obstante, las dificultades subyacentes tienden a perpetuarse a pesar de que se dispongan estrategias de afrontamiento algunas conductas tienden a quedar enmascaradas. “Las explicaciones biológicas lideradas por el movimiento de la neurodiversidad ayudan a plantear inquietudes éticas sobre la investigación científica básica que domina la investigación sobre el autismo” (Kapp, 2020, p. 138).

CONCLUSIONES. DILEMAS, MÁS DILEMAS

Lo cierto es que a través de la constelación neurodiversa las formas de asociación y/o parentesco neurológico tienden a fortalecerse entre personas autistas, constituyéndose de este modo, un mecanismo que opera en proximidad una política coalicional. No sólo se reconocen manifestaciones culturales, neurológicas y cognitivas, sino que, sus trayectorias sociales y educativas, procesos de biografización, tramas de subjetivación, etc. Sociopolíticamente, la neurodiversidad construye Silverman (2011) y Kapp (2020) denominan *ciudadanía biológica*. En efecto, el llamamiento de Kapp consiste en “enfaticar los puntos en común dentro del grupo para desarrollar un sentido de comunidad

a pesar de la variabilidad en cómo se presentan nuestros comportamientos y a defender nuestro derecho” (Kapp, 2020, p. 134). Es más, la neurodiversidad en tanto movimiento asociativo y política a favor de la defensa de los derechos de personas autistas ha desempeñado un papel crucial respecto de las preocupaciones éticas y los intereses sociopolíticos que se juegan en la investigación científica sobre autismo, lo que convierte al movimiento en una herramienta académico-política que contribuye a visibilizar las necesidades de la multiplicidad de colectividades amalgamadas en su interioridad, así como a reconocer sus derechos fundamentales prestando atención a la multiplicidad de obstáculos complejos que afectan a sus trayectorias educativas y sociales. Muchos de estos obstáculos adquieren un carácter relacional y estructural, entrelazando diversos atributos biográficos, socioculturales y educativos de múltiples colectivos de ciudadanos, incluidos aquellos que no necesariamente hacen parte del movimiento, dadas sus características neurológicas.

En el corazón de sus preocupaciones habita la denuncia en torno al carácter restrictivo de las condiciones medicalizadas. Una porción significativa de las luchas del movimiento neurodiverso ha sido a cristalización de condiciones de calidad de vida acordes con la naturaleza existencial y neurológica de sus miembros. Se trata, ahora, de descentrar un corpus de desempeños epistemológicos que oprimen la naturaleza humana mediante explicaciones que exacerban el daño a la individuación; ejemplo de ello, es la superación del paradigma adaptativo históricamente empleado por los estudios de la discapacidad, inspirado en el incremento de condiciones de participación, la inclusión social y la autodeterminación. Sus luchas apelan a conquistas de mayor envergadura. No perdamos de vista que, a nivel pragmático los modelos médicos o biomédico y social de la discapacidad se han ido encontrando con el

paso del tiempo, confirmando mayores niveles de autonomía y vida independiente entre sus beneficiarios, atendiendo cautelosamente a las diversas dimensiones de las injusticias sociales que agudizan frenos en el pleno desarrollo de las personas. Neurodiversidad es sinónimo de descentramiento del *establishment* psiquiátrico y clínico.

Si bien todos los movimientos sociales tienen alas de izquierda más radicales, se podría decir que la rama organizada y políticamente movilizadora de los derechos del autismo del movimiento de neurodiversidad práctica en gran medida un pragmatismo crítico pero reformista en lugar de una revolución. El movimiento, en algunos sentidos, apoya un modelo biomédico occidental más que el establecimiento médico del autismo y ciertamente más que el movimiento de cura organizado del autismo (Silverman, 2011, p. 19).

A lo que el autor agrega:

Los partidarios de la neurodiversidad se aferran esencialmente a los criterios de diagnóstico del autismo cuando cuestionan incluso a los críticos convencionales, ya que apoyamos la aceptación de los dominios oficiales del autismo de comunicación atípica, intereses intensos y “especiales”, una necesidad de familiaridad o previsibilidad y procesamiento sensorial atípico, pero distinguimos entre esos rasgos centrales y las condiciones coexistentes que estaríamos felices de curar, como la ansiedad, los trastornos gastrointestinales, los trastornos del sueño y la epilepsia (Silverman, 2011, p. 19).

Los estudios sobre neurodiversidad exigen de una comprensión unificada sobre el espectro autista, una que nos dé cuenta de sus múltiples articulaciones entrelazadas en torno a su situación existencial. A lo que es posible agregar:

Los activistas de la neurodiversidad autista han definido los estudios críticos del autismo no en términos de ser críticos de la existencia del autismo (a diferencia de muchos pensadores no autistas fuera del movimiento), sino de la dinámica de poder que margina a los académicos autistas, patologiza el autismo y pasa por alto los factores sociales que contribuyen a la discapacidad en las personas autistas (Silverman, 2011, p. 32).

Así, uno de los dilemas que enfrenta la neurodiversidad es ofrecer una discusión en torno a la estructura de la agencia que este movimiento despliega en favor de sus múltiples colectividades, especialmente, referidas a la capacidad de ejercer por parte de cada persona su autodeterminación y libertad para decidir, conducir su vida, etc. También necesitamos ser conscientes acerca de lo que restringe la agencia de tales colectividades. En la comprensión de la agencia que porta cada grupo al interior del movimiento de neurodiversidad converge una tensión de orden sociopolítica y una de capacidad de acción, siendo esta última la que condiciona la naturaleza de las representaciones culturales y sociopolíticas que los explican. El problema de la capacidad de acción subyace en el registro de la ideología de la normalidad, instituyendo la capacidad mental como factor garante de la acción que determinados grupos podrían desplegar, producto de estructurarse a partir de ideales de racionalidad. En efecto, el interés en torno al tipo de agencia que despliega la neurodiversidad ha de informarnos acerca de la capacidad

[...] de movilizar agencia y actuar en consecuencia—no es solo una cuestión existencial o teórica, sino que posiblemente forma la base del pensamiento, las políticas y las prácticas legales, policiales, de salud y educativas. En otras palabras, una batalla sobre la conceptualización de la agencia es

relevante debido a sus implicaciones reales, explícitas e implícitas (Dyi, 2020, p. 213).

Entre los significantes que mejor describen la función de la agencia es su capacidad de actuar, por lo que encarna de alguna manera un atributo performativo, aquello que acontece y produce un efecto en la realidad más inmediata de sus usuarios. La agencia es crucial para develar si estamos hablando de personas capaces o incapaces, víctimas o supervivientes, ¿qué es lo que impide desplegar la potencia subyacente de la propia capacidad? La agencia en términos analíticos y empíricos queda asociada con la capacidad que posee cada persona para actuar, para desenvolverse plenamente y ser convertirse en un artifice de sí mismo. A pesar de ello, no puede según Dyi (2020) reducirse a una cualidad ética o ideológica, lo que sugiere una reconsideración respecto de la definición hegemónica de capacidad, aun cuando la noción de capacidad no es exclusiva de los grupos neurológicamente hegemónicos. La capacidad de acción no es exclusiva de los grupos neurotípicos. Lo que interesa aquí es comprender la capacidad de actuar o la capacidad de acción que poseen determinados grupos al interior del movimiento asociativo indexado como neurodiversidad. ¿En qué consiste esto? Una primera aproximación nos informa que:

[...] en la comprensión de la agencia como la “capacidad de actuar” del individuo es que este individuo necesita causar esa acción particular, con la disponibilidad de una opción para actuar de manera diferente, y que estas acciones no sean causadas por coerción o de otra manera (Dyi, 2020, p. 214).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bertilsdotter, H.; Chown, N. y Stenning, A. (2020). *Neurodiversity Studies. A New Critical Paradigm*. Routledge.
- Collins, P. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Duke University Press.
- Chapman, D. (2020). Neurodiversity, disability, wellbeing. En Bertilsdotter, H.; Chown, N. y Stenning, A. (comp.). *Neurodiversity Studies. A New Critical Paradigm*. Pp. 57-72. Londres, Reino Unido: Routledge.
- de Sousa, B. (2009). *Epistemología del sur*. Buenos Aires, Argentina: Clacso/FCE.
- Dyi, D. (2020). Neuronormativity in theorising agency: an argument for a critical neurodiversity approach. En Bertilsdotter, H.; Chown, N. y Stenning, A. (comp.). *Neurodiversity Studies. A New Critical Paradigm*. Pp. 213-127. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Fanon, F. (1952). *Piel Negra, Máscara Blancas*. Madrid, España: Akal.
- Frye, M. (1983). *The Politics of Reality: Essays in Feminist Theory*. Nueva York, Estados Unidos: Clarkson Potter/Ten Speed.
- Gardner, H. (2013). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Grosfiguel, R. (2006). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. Recuperado de: <https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/RAMON%20GROSFOGUE%20SOBRE%20BOAVENTURA%20Y%20FANON.pdf> [última visita: 23 de noviembre de 2024].
- Han, B.Ch. (2010). *La sociedad del cansancio*. Ciudad de México: Herder.
- Hipolito, I.; Hutto, D. y Chown, N. (2020). Understanding autistic individuals: Cognitive diversity not theoretical deficit. En Bertilsdotter, H.; Chown, N. y Stenning, A. (comp.). *Neurodiversity Studies. A New Critical Paradigm*. Pp. 193-210. Londres, Reino Unido: Routledge.
- Kapp, S. K. (2020). Introduction. En S. K., Kapp (ed.). *Autistic community and the neurodiversity movement: Stories from the frontline*. Pp. 1-19. Palgrave MacMillan.
- Marulanda, E. (2024). Neurodiversidad: nuevos caminos para comprender lo humano. Conferencia impartida el 12 de noviembre de 2024, en el marco de la Mieke Bal sobre Cine, Neurodiversidad y Análisis Cultural, en el Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Celei) de Chile.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. FCE.
- Ocampo, A. (2021). Ontología de la educación inclusiva. *Revista Educação (UFSM)*, 46(1), 1-22.
- Ocampo, A. (2024). Neurodiversidad como método. En Vercellino, S. (comp.). *Problemas actuales en el campo de la educación inclusiva*. Pp. 137-158. Fondo Editorial Celei.
- Russell, G. (2020). Critiques of the neurodiversity movement. En S. K. Kapp (ed.). *Autistic community and the neurodiversity movement: Stories from the frontline*. Pp. 287-303. Palgrave MacMillan. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-8437-0_21.
- Silverman, C. (2011). *Understanding autism: Parents, doctors, and the history of a disorder*. Princeton, NJ, Estados Unidos: Princeton University Press.

Singer, J. (1998). *A personal exploration of a new social movement based on 'neurological diversity'*. University of Technology de Sydney, Australia.

Walker, N. (2014). Neurodiversity: Some basic terms & definitions. *Neuroqueer*. Recuperado de: <https://neuroqueer.com/neurodiversity-terms-and-definitions/>.

Young, I.M. (2005). *La justicia y la política de la diferencia*. Valencia, España: Cátedra.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

Marcelo Rodríguez Meza*

Historiador del Arte, Valparaíso.

Reseña

LA PINTURA ARTÍSTICA CON ELEMENTOS RESIDUALES

AUTOR: ADOLFO VAL

EDITORIAL: EDICIONES UTEM (UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA)

PAÍS: CHILE

AÑO: 2025

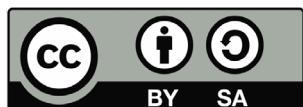
PÁGINAS: 60

EDICIÓN DIGITAL

Recibido: 3 de abril de 2025 | Versión final: 5 de mayo de 2025

Cómo citar este artículo:

Rodríguez Meza, M. (2025).
Reseña. La pintura artística
con elementos residuales. Tri-
logía (Santiago), 41(52), 84-87.
Santiago de Chile: Ediciones
UTEM.



* Historiador del Arte por la Universidad Católica de Valparaíso. Máster y doctor en Historia del Arte por la Universidad de Navarra, España. Autor de los libros *Chile, dos siglos de pintura*; *Valparaíso, legado histórico y cultural*; *La constante expresionista en la pintura chilena* y *Un expresionismo permanente: ideas sobre la pintura moderna*, entre otros. Ha sido profesor en el doctorado en Diseño Universidad de Barcelona, en el Máster en Diseño Universidad Jaume I de Castellón y en el Magíster en Gestión Cultural de la Universidad Santo Tomás. Fue profesor titular de la Escuela de Diseño de la Universidad Tecnológica Metropolitana.

René Huyghe, el gran historiador francés, en su colosal obra *El Arte y el Hombre*, nos dice:

Por el arte, lo que está en el alma toma forma, se hace una realidad visible; por el arte, la realidad visible, hasta aquí únicamente física, toma un sentido humano y adquiere un alma. Maravilloso y fecundo intercambio del que nace una tercera realidad, que es a la vez el hombre y el mundo, que participa de ambos y los une, llevándolos al mismo tiempo a un grado superior, el de la belleza.

Este fragmento me permite pensar este libro, La pintura artística con elementos residuales, en cuanto al valor de la obra de arte y en cuanto manifestación física de esa expresión sensible del alma.

Entendemos o queremos entender que el acto poético es la acción de expresar nuestro mundo interior con un lenguaje propio, como es el lenguaje del arte, que es tan propio y válido como el lenguaje jurídico, el económico, el político, el matemático, el coloquial. El lenguaje del arte es propio, cierto y verdadero, porque crea otra realidad, la realidad poética. Pero esa realidad se construye con materiales reales, físicos, concretos.

He recordado este párrafo en *El Arte y el Hombre*, porque me inspira para reflexionar sobre el proceso que permite crear realidades poéticas que nos maravillan, de cómo una simple piedra o un vulgar ladrillo se puede convertir en la Basílica de San Pedro, en la Sagrada Familia de Barcelona o en las velas desplegadas del Opera House de Sydney; o unas aplicaciones más o menos ordenadas de color sobre un muro o una tela se pueden convertir en La Última Cena de Leonardo, o en Las Señoritas de Avignon de Picasso; o unas simples palabras, las mismas con las que hablo vulgar y cotidianamente, se convierten en poema, o cómo los mismos

sonidos son una sinfonía, una marcha fúnebre o una canción de cuna.

La creación en el arte tiene que ver, entre otras cosas, con la capacidad del ser humano de captar la realidad, de observar el mundo que lo rodea, de establecer un proceso analógico y de crear algo nuevo a partir de lo existente. Es lo que entendemos por capacidad creativa en el arte, y es lo que convoca este libro.

El acto humano de crear consiste en transfigurar, es construir una realidad a partir de otra realidad, preexistente, inspiradora, motivadora que, al momento de inspirar, deja de ser; la creación en el arte da paso a otra realidad. Es importante detenerse un poco en este punto para precisar que la creación artística es fundamentalmente analógica, el artista crea a partir de la observación de realidades preexistentes. Porque es cierto, el arte es una cuestión de permanentes replanteamientos sobre el propio ser y su existencia en el mundo. Es un eterno repensar el mundo a través de un permanente rehacer.

Los Fusilamientos del Dos de Mayo de Francisco de Goya, el Guernica de Pablo Picasso, son inspiradas por algo contingente, que impactan al creador, que lo impulsa a crear para testimoniar con su mirada, con su capacidad conceptual y con su oficio, sus propios sentimientos respecto de ese acto contingente al resto de su propia sociedad. La invasión napoleónica y los excesos de la represión francesa son ciertos, como lo fue el bombardeo de la ciudad símbolo del pueblo vasco en la Guerra Civil Española. En fin, la acción creadora, que conlleva la aparición de nuevos lenguajes de comunicación, visuales, orales y gestuales tiene que ver con la inspiración que ofrece la propia realidad. La capacidad creadora del ser humano no ha variado desde sus primeros inicios en la historia hasta ahora.

Crear es transfigurar. Y el acto de transfigurar no es otro que tener la asombrosa capacidad de observar al mundo que nos rodea, observar las expresiones de una persona, observar las actitudes de las personas, observar sus movimientos, sus ademanes. Es por, sobre todo, observarnos a nosotros mismos, desde la apariencia hasta lo más profundo. Esa capacidad de observación, que ha tenido el ser humano desde siempre, pasa por un proceso de análisis; es decir, me motiva a saber porqué es eso así y no de otra manera. En ese proceso de análisis opera un proceso maravilloso e inexplicable, abstraemos de esa realidad externa los elementos fundamentales que la definen, la precisan.

En otras palabras, sacamos de la realidad aquello que es lo esencial de ella. A eso le llamamos abstracción. Con la abstracción sintetizamos, captamos la esencia, le damos valor a aquello que es fundamental en esa realidad que nos inspiró. Lo que hizo el creador prehistórico y lo que hace el creador actual no es otra cosa que esto que ya hemos dicho: observa, analiza, abstrae, y mediante la abstracción, crea una nueva, distinta y diferente realidad. Crea una nueva realidad.

La obra creada, al estar inspirada por la esencia de la realidad, y al ser ella misma la proyección de esas esencias, se vuelve en símbolo, adquiere un sentido, alcanza un significado. Por eso, la obra creada refleja a su autor y es reflejo de su época. Representa al ser humano en cuanto a individuo y en cuanto a sociedad y expresa lo que es.

El ser humano expresa su mundo en estas creaciones llenas de significado, llenas de signos que debemos aprender, permanentemente a traducir, a interpretar, a reconocer.

La creatividad, tal como la vemos hoy, ha adquirido una fuerza de tal magnitud que ha llegado a ser más importante que la obra de arte

en sí. Esto explica, por ejemplo, que muchas obras contemporáneas valoren más la capacidad creativa del individuo que la búsqueda de la belleza. En efecto, desde el siglo veinte y los primeros años de este siglo se manifiesta más por obras donde se resalta lo insólito, lo inesperado e incluso lo aberrante. Esto nos hace pensar que el tema de la creatividad y el arte están indisolublemente unidos, pero que el énfasis dado en los distintos tiempos históricos es diferente.

Así, podemos ver como el concepto arte y belleza de una época ha dado paso al concepto de arte y creatividad en la época actual. La pregunta es, entonces, ¿qué realidades quiere mostrarnos el arte de hoy? o ¿qué nos quiere decir el creador de hoy?

Pareciera que el artista se convierte, hoy, en creador sensorial inmediato, le asigna a su creación una finalidad: producir una entidad nueva, una obra en sí misma que no existe hasta el momento de su creación y que desaparece una vez realizada. Pareciera que el artista insufla en la materia una idea viva, la materia animada por la idea, que se convierte en un objeto autosuficiente, totalizador y efímero.

Esto no es nuevo, es parte del proceso histórico, desde amarrar pelos de animal a un trozo de madera, hoy un pincel, ahuecando una caña para estarcir la pintura, hoy una lata spray, amasando barro para crear cerámica, picando la piedra con piedra, hoy taladros y sierras eléctricas; el artista toma un material para convertirlo en un objeto artístico. El artista toma la materia y la convierte en otra cosa, le da un valor simbólico. Y aquí entonces, se nos aparece una nueva mirada humana, propia de nuestra sociedad, que rescata lo desechado, que recupera lo que un día sirvió para otro afán. En una sociedad que mira el medio ambiente con otros ojos, la creación artística no puede quedar de lado de este caminar a la economía circular, al cuidado

del medio ambiente, y como dice el autor por la importancia de crear de manera sostenible. Las palabras de René Huyghe en *El Arte y el Hombre*, validan el trabajo de Adolfo Val y de este libro, *La pintura artística con elementos residuales*, no solo por el reconocer el valor de la materia, que es el fundamento sensorial de la obra de arte, sin la cual no se ve la pintura o la escultura, o la expresión corporal del actor o el sonido de la música o las letras de la lectura, sino que nos permite, como decíamos al inicio, reflexionar sobre el proceso que permite crear realidades poéticas que nos maravillan. Se valida, además, porque este trabajo es el resultado de vivencias y experimentaciones que hacen de esta obra un ejemplo de práctica educativa, paso a paso, sin apuro, y siguiendo al gran Miguel Ángel Buonarroti, dándole forma (vida) a la materia.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Val, A. (2023). La pintura artística con elementos residuales (pintar puede ser muy entretenido y de bajo costo). Santiago de Chile: Ediciones UTEM. Recuperado de: <https://editorial.utem.cl/publicaciones/la-pintura-artistica-con-elementos-residuales-pintar-puede-ser-muy-entretenido-y-de-bajo-costo/>.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-Compartir Igual 4.0 Internacional. Atribución: debe otorgar el crédito apropiado a la Universidad Tecnológica Metropolitana como editora y citar al autor original. Compartir igual: si reorganiza, transforma o desarrolla el material, debe distribuir bajo la misma licencia que el original.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

OBJETIVOS

Trilogía es una publicación de carácter semestral (junio-diciembre) de la Universidad Tecnológica Metropolitana que tiene por objetivo difundir los saberes que se generan a partir de la diversidad disciplinaria que acoge esta casa de estudios en cada una de sus facultades, registrando contribuciones de las ciencias exactas, naturales, tecnología, ciencias sociales, artes y humanidades.

ALCANCE Y POLÍTICA EDITORIAL

La convocatoria es restringida a académicos de la universidad; sin embargo, se admiten colaboraciones entre estos y autores externos. Los trabajos deben ser inéditos.

Es posible publicar artículos derivados de tesis de pre o posgrado, siempre y cuando no se trate de una copia literal de la tesis, sino de un producto distinto trabajado como artículo.

En todos los casos los trabajos deben ser inéditos y se solicita que no sean sometidos a evaluación simultánea en otras revistas.

Tipología de artículos admitidos: actualización (up), artículo original (oa) [IMMRD: Introducción, Materiales y métodos. Resultados. Discusión; estos manuscritos son conducentes a revisión por pares (RPP)], artículo de revisión (ra), comentarios (co), comunicación breve (sc), editorial (ed), entrevista (in), informe de caso (cr), informe técnico (tr), metodología (mt), nota científica (rn), punto de vista (pv), reseña (rc) y entrevista.

Reseñas o críticas de libros: libros cuya primera edición (no traducción) se haya publicado en los dos últimos años. Ver detalles aquí.

Excepcionalmente, el Comité Editorial podrá aceptar manuscritos que no cumplan con este requisito.

La Revista se compromete a publicar un mínimo de 6 y un máximo de 10 trabajos originales, semestralmente.

El envío de trabajos está abierto todo el año, con fechas de cierre de edición para el número en curso de cada semestre el 31 de junio y el 31 de noviembre.

DETECCIÓN Y PREVENCIÓN DE PLAGIO

Todos los trabajos son evaluados para detectar potenciales problemas de similitud con otras publicaciones. En caso de detectarse alguna situación de coincidencia sustantiva parcial (mayor al 20%) sin referenciar con algún otro documento mediante este sistema, la revista se reserva el derecho a rechazar automáticamente el envío (véase "Políticas editoriales": <https://trilogia.utem.cl/politicas-editoriales/>).

LISTA DE CHEQUEO PARA LOS AUTORES

Título: refleja los contenidos del artículo (10 a 12 palabras, máximo).

Tiene al menos tres palabras clave, español e inglés.

Tiene resumen en español e inglés.

Identificación de autor: tiene claramente identificados nombre(s) apellido(s), filiación institucional (denominación por la cual un autor indica expresamente en su publicación a qué institución pertenece), grados académicos. Correo electrónico (los autores deben utilizar siempre su correo institucional para efectos de la publicación).

Redacción: se ciñe al Manual de Estilo de Ediciones UTEM (<https://editorial.utem.cl/publicaciones/manual-de-estilo-de-ediciones-utem/>).

Introducción: contextualiza claramente el trabajo, objetivos y método.

Conclusiones o resultados: son concordantes con los objetivos, claros y/o contrastables, y están redactados en secuencia lógica.

Referencias bibliográficas: citadas correctamente en formato APA, pertinentes, publicadas hace no más de cinco años y registradas en índices o repertorios académicos.

ARBITRAJE

Los artículos recibidos serán sometidos a una primera evaluación por el Comité Editorial y, posteriormente, a un arbitraje simple o revisión por pares (RPP).

Etapas del arbitraje:

1) Se verifica si la temática del trabajo recibido se ajusta a las áreas temáticas de publicación de la revista Trilogía (por cada facultad). En caso de no encontrarse dentro de dichas áreas, el trabajo es rechazado y se comunica por escrito las razones a los autores.

2) Se verifica el cumplimiento de las instrucciones para el envío de trabajos.

De cumplirse satisfactoriamente los dos pasos anteriormente indicados, el editor seleccionará un revisor en base a la temática del trabajo original y metodología aplicada, pasando el trabajo a revisión por pares (RPP).

Arbitraje: los árbitros son investigadores destacados en activo, que entienden del tema del artículo, lo conocen o lo han estudiado, y cuyo trabajo de revisión y evaluación no es remunerado.

El propósito del arbitraje simple por pares es describir inconsistencias, errores, faltas, entre otros, del trabajo sometido a arbitraje. No dice relación alguna con la trayectoria académica o investigativa del autor.

La lista de revisores es publicada una vez al año en la revista y en el número publicado semestralmente.

3) Se informará si el trabajo es *admitido* para ser publicado íntegramente *o sujeto a cambios* por escrito, en un plazo no mayor a 45 días.

Si el trabajo es admitido puede ser:

a) Publicable sin correcciones: el trabajo no requiere modificaciones de forma o de contenido para su publicación.

b) Requiere correcciones menores: el trabajo requiere algunas modificaciones que deben ser atendidas por los autores. Posteriormente, será reevaluado.

c) Requiere correcciones mayores: el trabajo presenta algunas observaciones de fondo que no lo hacen elegible para publicar.

FORMA Y PREPARACIÓN DE MANUSCRITOS

Importante: los documentos que no cumplan con las normas de estructura, formato y citación correcta, serán devueltos a sus autores.

EXTENSIÓN: el artículo deberá tener una extensión no mayor a 20 páginas (tipografía Times, tamaño carta, espacio 1,5, cuerpo 12, incluidos gráficos, cuadros, diagramas, notas y referencias bibliográficas).

IDIOMAS: se aceptan trabajos en castellano. Excepcionalmente el editor aceptará a revisión trabajos en idioma inglés, correctamente redactados. En dicho caso, se debe enviar copia del artículo en castellano e inglés.

RESUMEN Y PALABRAS CLAVES: el trabajo deberá tener un resumen en español e inglés en la primera página, de no más de 50 palabras

y que sintetice sus propósitos y conclusiones más relevantes. De igual modo, deben incluirse tres palabras claves, que en lo posible no se encuentren en el título del trabajo, para efectos de indización bibliográfica.

NOTA BIOGRÁFICA: en la primera página, en nota al pie de página, debe consignarse una breve reseña curricular de los(as) autores(as), considerando nacionalidad, título y/o grados académicos, desempeño y/o afiliación profesional, además de correo electrónico institucional. Ejemplos para nombrar autoría y ORCID: si informa los ID, estos deben estar claramente asociados a sus respectivos autores, e incluir siempre un hipervínculo activo a la URL ORCID. Asimismo, los antecedentes curriculares deben estar debidamente informados en dicha base de datos.

Ejemplo para indicar datos del autor(es) y filiación institucional:

Miguel Muñoz Asenjo¹

 <https://orcid.org/0000-0002-8030-5829>

1 Doctor en Estudios Americanos. Magíster en Estudios Internacionales, Universidad de Santiago de Chile (Usach), Santiago de Chile. Departamento de Economía, Recursos Naturales y Comercio Internacional, Facultad de Administración y Economía, Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile. Correo electrónico: miguel.munoz@utem.cl

NORMAS DE ESTILO Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: los artículos deben ser redactados según las normas establecidas en el Manual de Estilo de Ediciones UTEM (<https://editorial.utem.cl/tematica/manual-de-estilo/>), el cual adopta las normas para referenciación bibliográfica y citas de la American Psychological Association (APA) (<http://normasapa.com/>).

NORMAS DE ESTILO Y REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: los artículos deben ser redactados según las normas establecidas en el Manual de Estilo de Ediciones UTEM (<https://editorial.utem.cl/tematica/manual-de-estilo/>), el cual adopta las normas para referenciación bibliográfica y citas de la American Psychological Association (APA) (<http://normasapa.com/>).

Nota: se excluye de esta consideración el numeral 1.2 del citado manual.

DERECHOS DE AUTOR: los derechos sobre los trabajos publicados serán cedidos expresamente por los(as) autores(as) a la revista y a la Universidad Tecnológica Metropolitana, en los términos de la licencia internacional (CC BY SA 4.0), Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional. Según se indica en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

ENVÍO DE MANUSCRITOS

Todas las colaboraciones deberán ser enviadas al correo electrónico de la revista en formato Word (Office). Incluir en archivo aparte copia de tabla(s) y/o esquema(s), en formato de Excel o Word, editable.

Trilogía Facultad de Administración y Economía: trilogia.fae@utem.cl

Trilogía Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social: trilogia.fhtcs@utem.cl

Con copia a la editora general, Mariela Ferrada Cubillos: mferrada@utem.cl

Cargos por envío y/o publicación artículos: La revista no tiene cargos por envío de artículos o procesamiento de artículos (APC).

FECHA DE ACTUALIZACIÓN: JULIO 2021.



UTEM

UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA

del Estado de Chile



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

TRILOGÍA

CIENCIA · TECNOLOGÍA · SOCIEDAD



EDICIONES UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA METROPOLITANA