ISSN: 0718-3259 (digital)
ISSN–L: 0718-3259
Vol. 1, n.° 17
2023
Semestral

revista

THÉLOS 17

UTEM
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA
del Estado de Chile

UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA
UTEM *del Estado de Chile*

ISSN : 0718-3259
Vol. 1 / Nº 17
2023 Diciembre

revista THÉLOS 17

EDICIONES UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA METROPOLITANA

© UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA
Facultad de Humanidades y Tecnologías
de la Comunicación Social.
Departamento de Humanidades.
Revista Thélos vol. 1, n.o 17. 2023:
Diciembre
ISSN: 0718-3259 (digital).
ISSN-L: 0718-3259

CUERPO EDITORIAL
Representante legal

Marisol Durán Santis
Rectora *Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile*

Autoridades

Mg. Julia Cerda Carvajal
Decana Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile.

COMITÉ EDITORIAL
Dr. Zenobio Saldivia Maldonado
orcid.org/0000-0003-3825-4447
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile.

Mg. Mariela Ferrada Cubillos
orcid.org/0000-0003-1935-1612
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

COMITÉ CIENTÍFICO

Óscar Huaranga Ross
Máster en Ciencias de la Educación, mención Educación de la Creatividad
https://orcid.org/0000-0002-4418-1806
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

Jerônimo Freire
Msc. Engenharia Mecânica, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.
Universidad Maurício de Nassau (Uninassau), Natal, Brasil

Carlos Eduardo Maldonado
Ph. D. en Filosofía, Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica
https://orcid.org/0000-0002-9262-8879
Universidad del Bosque, Bogotá, Colombia

Carlos Silva Córdova
Doctor en Didáctica de las Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, España
Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Valparaíso, Chile

Fernando Ulloa Vásquez
Doctor en Ingeniería Electrónica y Telecomunicaciones, Universidad Politécnica de Cataluña, Barcelona, España.
researchgate.net/profile/Fernando_Ulloa-Vasquez
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

Óscar Marambio Pinto
Doctor en Ciencias Químicas,
Universidad de Concepción, Chile
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

Pablo Azócar
Doctor en Recursos Naturales por la Universidad Técnica de Dresden, Alemania
orcid.org/0000-0002-5273-8950
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

Miguel Muñoz Asenjo
Doctor en Estudios Americanos, Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile
orcid.org/0000-0002-8030-5829
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

Lorena Valencia Gálvez
Post. Doc. Universidad de Barcelona, Barcelona, España
https://orcid.org/0000-0002-3386-6447

COMITÉ CONSULTIVO ASESOR
Giselle Goicovic Madriaza
Magíster en Educación, mención en Docencia Universitaria, Universidad Ucinf, Chile
orcid.org/0000-0001-9758-6578
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile

Egidio Torres Contreras
Magíster en Ciencias Políticas y en Relaciones Internacionales,
Universidad de Chile, Santiago de 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, UTEM Virtual, Chile
Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

EQUIPO TÉCNICO

Nicole Fuentes Soto
Encargada Ediciones UTEM
Universidad Tecnológica Metropolitana

Claudio Lobos Romero
Coordinador Ediciones UTEM
Universidad Tecnológica Metropolitana

Gonzalo López Pardo
Coordinador de correctores de estilo
Universidad Tecnológica Metropolitana

Siujen Hitomi
Correctora de estilo
Universidad Tecnológica Metropolitana

Erick Pezoa Godoy
Corrector de estilo
Universidad Tecnológica Metropolitana

Yerko Martínez Velásquez
Diseño y diagramación
Universidad Tecnológica Metropolitana

SOPORTE INFORMÁTICO Y TÉCNICO

Departamento de Sistemas y Servicios de Informática (SISEI). Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile. Correo electrónico: soporte.sisei@utem.cl

Repositorio Académico, Sistema de Bibliotecas, (SIBUTEM). Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile. Correo electrónico: repositorio.sibutem@utem.cl
Área: ciencias sociales y humanidades, multidiciplinarias.
Subáreas: diseño en comunicación social e industrial; cartografía y ciencias afines; filosofía; epistemología; historia de las ciencias; geografía social; psicología social; arte y literatura.

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.

Las opiniones expresadas por los autores no reflejan necesariamente la postura de Ediciones UTEM, la revista o la universidad.

Política de reclamaciones: de autoría o violación a las normas de investigación y/o conflictos de interés consideradas por el Committee on Publication Ethics (COPE): http://publicationethics.org/. Envíe su reporte fundado a: revista.thelos@utem.cl.

Contacto:
Departamento de Humanidades.
Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social.
Universidad Tecnológica Metropolitana
Dirección: Padre Miguel de Olivares 1620, Santiago de Chile
Teléfono: (56-2) - 2787 7424
Correo electrónico:
revista.thelos@utem.cl

Canje exclusivamente digital
Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana
Correo electrónico: editorial@utem.cl
Fono: (+56) 2787 75 43

Bajo licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License (CC BY SA): https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

POLÍTICAS EDITORIALES

1. Datos generales

ISSN: 0718-3259 (Digital)
ISSN–L: 0718-3259
Periodicidad: semestral
Fechas de publicación: julio – diciembre
Convocatoria abierta a publicar. Receso en febrero de cada año.

2. Institución editora: Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), Vicerrectoría de Transferencia Tecnológica y Extensión; Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social.

3. Acerca de la publicación: Revista de divulgación académica, publica predominantemente artículos resultantes de actividades de investigación académica, cuyo objetivo es aportar al desarrollo de un área científica, técnica o humanística determinada. Con un criterio exogámico preferentemente, aunque no restrictivo.

La Revista vela preferentemente por la calidad de sus contenidos académicos; por lo tanto, está dirigida a autores senior o a equipos constituidos por a lo menos uno de ellos; es decir, académicos con experiencia comprobada, con investigaciones y trabajos publicados con anterioridad en revistas indexadas, preferentemente.

Tipología de artículos: artículos de investigación originales (arbitraje simple ciego por pares – RPP), artículos de revisión o notas técnicas, reseñas y otras colaboraciones (arbitraje simple por editor o comité editorial).

La revista, como política editorial científica, está dirigida principalmente a una comunidad de autores, lectores, especialistas e investigadores que trascienden los límites nacionales.

Nota de alcance: la Revista Thélos tiene una larga trayectoria como publicación electrónica (2005-2015). En este devenir ha sufrido la pérdida de sus archivos históricos, los que se dispondrán de manera paulatina en la sección Archivo Histórico.

4. Cobertura temática: Thélos es una revista que tiene por objetivo la publicación de investigaciones académicas inéditas. Su vocación primera se orienta a la reflexión en torno a las ciencias sociales y humanidades.

5. Sistema de arbitraje y evaluadores: la revista ofrece y utiliza la evaluación de los manuscritos por árbitros con un alto nivel de formación académica (peer review simple o doble ciego). La revista se compromete que al menos el 50% de los arbitrajes serán de evaluadores externos, los cuales se publicarán una vez al año, en la edición del segundo semestre.

6. La revista es una publicación arbitrada (por pares, arbitraje simple), promueve especialmente la publicación de investigaciones académicas actuales o contemporáneas, aunque no se limita a ese ámbito y anima a la presentación de investigaciones dirigidas a diversos objetos de estudio ligados al pasado, presente y devenir de las disciplinas, privilegiando en todos sus artículos la excelencia y la originalidad.

7. El editor garantiza la confidencialidad del proceso de evaluación; por tanto, no podrá revelar a los revisores las identidades de los autores. Tampoco podrá revelar las identidades de los revisores en ningún momento en cuanto se esté realizando dicho proceso.

Proceso de publicación y arbitraje

En una primera etapa el editor comunicará al autor, en un plazo no superior a 45 días, el rechazo o aceptación del artículo condicionado a cambios.

El editor, en una segunda etapa, si el artículo es aceptado, pasará a la etapa de Revisión por pares, y enviará el artículo a un par evaluador, quien resolverá la pertinencia y calidad del artículo sobre la base de los parámetros publicados.

Los pares evaluadores darán dar a conocer si existen o no sugerencias que deberá atender el autor, quien enviará las correcciones (si existieren) en un plazo no superior a 14 días.

Una vez que el autor haya realizado los cambios y ajustes sugeridos, el texto será revisado por el editor, quien velará por el cumplimiento de los mismos y le dará aceptación o rechazo; es decir, si es publicable o no publicable.

8. La revista se reserva el derecho a publicar un mínimo de cuatro artículos originales y un máximo de 6.

9. La revista se reserva el derecho de solicitar o de hacer modificaciones de forma a cada texto original.

10. Autores y apertura editorial: la revista se compromete a que al menos el 50% de los trabajos publicados provenga de autores externos a la entidad editora o al equipo de la revista. Al menos dos terceras partes del consejo serán ajenas a la entidad editora.

11. Alcance temático: su vocación primera se orienta a la reflexión en torno a las disciplinas propias de la Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social: ciencias sociales y humanidades, diseño en comunicación visual; teoría, historia, materiales y técnica. tecnologías de representación visual y digital; diseño asistido por computadora; diseño experimental e innovación y emprendimiento; diseño y arte; diseño industrial; teoría, historia, materiales y métodos, cartografía y ciencias afines.

Serán admisibles también trabajos que respondan a distintos intereses multidisciplinarios: filosofía, educación e idiomas, epistemología, historia de las ciencias, geografía social, psicología social, arte y literatura.

12. Alcance idiomático: español-inglés.

13. Cobertura geográfica: sin restricciones.

14. Política de publicación y acceso a los contenidos: la revista tiene una política de acceso abierto, bajo el principio de disponibilidad gratuita, a los productos de investigación para el público general.

Bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License.

15. Para los autores: se autoriza establecer copia en repositorios institucionales o personales, de preprint o posprint, siempre y cuando se cite la fuente o sitio institucional donde han sido publicados originalmente.

16. Para los lectores: se autoriza la reproducción total o parcial de los textos aquí publicados siempre y cuando se cite debidamente la autoría y fuente completa, así como la dirección electrónica de la publicación.

17. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la editorial, la revista o de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM).

18. La revista no efectuará cobros a los autores por la evaluación, así como tampoco por la publicación de sus trabajos.

19. A los autores que publiquen se les ofrecerá, mediante formato electrónico, una carta de autor y/o carta revisor, si lo solicitan.

20. Derechos de autor: la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) se reserva el derecho del titular del derecho de autor o copyright de los trabajos publicados, para fines de transformación, derivación y adaptación, utilización de una obra intelectual que quedan comprendidos en la Ley 17336, sobre Propiedad Intelectual Chilena, correspondiendo a una cesión de derechos de autor expresa y por escrito de los autores, al momento de publicar con la Universidad Tecnológica Metropolitana, sin perjuicio de las limitaciones o excepciones legales que la ley establece pero, a la vez, se permiten ciertas excepciones respecto de los trabajos publicados bajo ciertas condiciones, declaradas en este caso bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License.

21. Código ético: la Revista adhiere al Código del Commitee on Publication Ethics (COPE) para discutir y o sancionar toda materia relativa a los aspectos de la ética de la publicación. Véase: COPE Principios de Transparencia y Mejores Prácticas en Publicaciones Académicas, disponible en: https://doi.org/10.24318/cope.2019.1.13

22. Detección o prevención del plagio: la Revista emplea el sistema de detección de plagio de la Universidad (UTEM) (véase https://www.urkund.com/es/), con motivo de salvaguardar la pertinencia u originalidad de los contenidos que se publicarán.

23. Políticas de preservación de archivos digitales: los contenidos de la revista se encuentran preservados en el Repositorio Académico UTEM (http://repositorio.utem.cl/).

24. Indexaciones: Latindex Directorio, ISSN internacional.
Otras bases de datos y repositorios especializados: ReLatinREV: Red Latinoamericana de Revistas Académicas en Ciencias Sociales y Humanidades, FLACSO, Argentina; Repositorio Académico UTEM; Academia edu: plataforma para compartir investigación académica, San Francisco, EE. UU.; ResearchGate, red profesional de científicos e investigadores, Berlín, Alemania.

índice —

ARTÍCULO

NOTAS SOBRE LA ARQUITECTURA COGNITIVA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Aldo Ocampo González

18-55

POESÍA

GUILLERMO EDUARDO PILÍA: LA ORFANDAD DE LAS COSAS Y OTROS POEMAS

Guillermo Eduardo Pilía

56-67

POESÍA

COLMENAR

Alexander Correa

68-81

ENTREVISTA

MEDITACIÓN, DIMENSIÓN ESPIRITUAL, PRÁCTICA Y AMABILIDAD: ENTREVISTA A RICARDO PULIDO

Mariela Ferrada Cubillos

82-101

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

HISTORIA DEL INSTITUTO NACIONAL DEL CÁNCER: UN DESAFÍO EN LA LUCHA CONTRA UNA ENFERMEDAD MILENARIA

Juan Arraztoa Elustondo
Francisco Vega Reichenberger

102-115

PALABRAS DEL DIRECTOR

Nuevamente la revista electrónica Thélos, de la Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social, de nuestra Corporación de Educación Superior, se encuentra en el ciberespacio para divulgar y dar a conocer la adquisición cognitiva de algunas áreas científicas, de ciencias sociales, de temas propios de las humanidades o de alguna novedad técnica específica. En este número, el lector o lectora podrá disfrutar o reflexionar y comentar con sus pares acerca de los tópicos ofrecidos en este nuevo número.

Nuestros lectores se encontrarán, en primer término, con el trabajo del profesor de la Universidad de Granada, España, Aldo Ocampo González, intitulado: Notas sobre la Arquitectura Cognitiva de la Educación Inclusiva, en el cual se aborda la necesidad de encontrar una nueva justificación epistémica y pedagógica para poder comprender adecuadamente el sentido exacto del tipo de educación denominado educación inclusiva. Ello puesto que, para el autor, a la fecha, en el marco educacional y de la cultura en general, se entiende esta forma educacional como una mera réplica del pensamiento filosófico, metodológico, didáctico y ético de la denominada educación especial. Para sostener su tesis, Ocampo González autor trae a presencia una amplia gama de argumentos heurísticos y sociológicos para arribar a lo que estima el verdadero egregor de la educación inclusiva, que rescata la verdadera identidad de esta nueva forma educacional.

Enseguida el lector o lectora podrá apreciar el poema Colmenar, de Alexander Correa, bibliotecario formado en nuestra casa de estudios UTEM, en el cual el poeta va superponiendo movimientos, como expresiones de la movilidad de las abejas y de sus rutinas para desplazarse y estar en su universo instintivo de la flora, con los sentimientos y emociones de la sensualidad humana, matizada a su vez con expresiones de la cultura popular. Y todo ello en una presentación que va más allá de la lírica tradicional, pues a menudo recurre el autor a cuadros sinópticos con palabras aisladas y luego a los enunciados o versos poéticos tradicionales.

También se encontrarán nuestros y nuestras visitantes con otro trabajo poético, esta vez de Guillermo Eduardo Pilía, titulado La Orfandad de las Cosas y otros Poemas. Aquí el autor, con versos delicados y muy bellos, va destacando cómo las cosas van y vienen y toman vida únicamente con quien las usa y les atribuye una misión o significado. En efecto, en un momento el poeta acota:

//"Cuando mi padre murió, quedó huérfana

una porción del mundo: su bastón,

un reloj, los anteojos, sus zapatos,

un perfume y los pequeños papeles //...

El tema de la interfaz entre las cosas y el ser humano está muy bien logrado y motiva al lector a seguir pensando en esta situación, en que las cosas toman el primer plano y nosotros, los humanos, quedamos a la espera. Así, por ejemplo, en un momento de la seguidilla de versos se lee:

//Y entonces la fatiga del reloj,

la enfermedad de las cosas, la herrumbre

de toda fe, el desgano del cuerpo

que no pidió nacer, que aborrece morir.//

Finalmente, para este número 17 de nuestra querida revista el visitante podrá apreciar la entrevista que realizó nuestra editora, Mariela Ferrada, al destacado psicoterapeuta Ricardo Pulido, titulada: Meditación, dimensión espiritual, práctica y amabilidad; donde se podrá percibir claramente la idea que tiene este instructor sobre el mindfulness, la psicoterapia y la importancia que él le asigna en el camino espiritual de las personas. Y de este modo comprender el gran aporte de estas técnicas para el autoconocimiento personal y para mejorar la calidad de vida de las personas.

El Director

Artículo de revisión

NOTAS SOBRE LA ARQUITECTURA COGNITIVA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

NOTE ON THE COGNITIVE ARCHITECTURE OF INCLUSIVE EDUCATION

Autor
ALDO OCAMPO GONZÁLEZ
Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, Chile

Cómo citar este artículo:
Ocampo González, A. (2023). Notas sobre la arquitectura cognitiva de la educación inclusiva. Thélos, 1(17), 18-55. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

Doctor en Ciencias de la Educación, por la Universidad de Granada, España. Posdoctorado en Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro (Ufrrj), Brasil. Posdoctorado en Descolonización del Lenguaje y de la Lingüística en el Sur Global: ontologías relacionales, pluriversalidad y territorios de la diferencia por la Universidad de Antioquía (UdeA), Colombia. Posdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: tensiones onto-políticas y metodológicas en el Sur Global, Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (Cresur), México. Correo electrónico: aldo.ocampo@celei.cl.

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Celei), Chile

Centro de investigación creado en Chile, América Latina y el Caribe dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. https://celei.cl/

Artículo recibido el 19 de octubre de 2023 y Versión final 22 de diciembre de 2023

Resumen

Sin duda alguna, el principal fallo de constitución de la educación inclusiva subyace en la imposibilidad de comprender su razón teórica, la que, se encuentra secuestrada por la educación especial, dando paso a una razón farisaica que produce múltiples formas de engaño en la comprensión de su diversidad de nudos problémicos. Lo que más conocemos bajo la etiqueta de la 'educación inclusiva', no es otra cosa que, la simple repetición de la figuración epistémica, metodológica, didáctica y ética de la educación especial. El objetivo de este trabajo consiste en documentar algunas ideas claves que colaboran en el ensamblaje de la arquitectura cognitiva de la educación inclusiva. El método empleado ha sido el de revisión documental crítica. El mainstream discursivo de la educación inclusiva ratifica una sobresaturación ontológica cuyos modos de visualidad se encuentran regulados por un ojo culturalmente sobre determinado de la que se desprenden diversas clases de mediaciones del poder que regulan los criterios de legibilidad de cada grupo cultural. El mimetismo coercitivo nos informa acerca de cómo las fuerzas de determinación discusivas, ideológicas y políticas, nos afectan para mantenernos en nuestro lugar, uno de persistentes opresiones, sujeciones y dominaciones; en otras palabras, frenos al autodesarrollo. El proyecto intelectual que consagra la educación inclusiva y su compromiso ético-político particular, dan cuenta de un dispositivo de transgresión, que puede ser leído en términos alterdisciplinares.

PALABRAS CLAVE

educación inclusiva, proyecto de conocimiento; antiesencialismo, modos de conocer

Abstract

Without a doubt, the main constitutional failure of inclusive education lies in the impossibility of understanding its theoretical reason, which is hijacked by special education, giving way to a pharisaical reason that produces multiple forms of deception in the understanding of its diversity of problematic knots. What we know most under the label of 'inclusive education' is nothing other than the simple repetition of the epistemic, methodological, didactic and ethical figuration of special education. The objective of this work is to document some key ideas that collaborate in the assembly of the cognitive architecture of inclusive education. The method used has been that of critical documentary review. The discursive mainstream of inclusive education ratifies an ontological oversaturation whose modes of visuality are regulated by a culturally overdetermined eye from which various kinds of mediations of power emerge that regulate the legibility criteria of each cultural group. Coercive mimicry informs us about how the discussive, ideological and political forces of determination affect us to keep us in our place, one of persistent oppressions, subjections and dominations; in other words, brakes on self-development. The intellectual project that enshrines inclusive education and its particular ethical-political commitment, account for a device of transgression, which can be read in alterdisciplinary terms.

KEYS WORDS

Inclusive education, knowledge project, anti-essentialism, ways of knowing

1. INTRODUCCIÓN

El pensamiento heurístico de la educación inclusiva no es especulativo sino profundamente creativo

No olvidemos que, lo que más conocemos sobre educación inclusiva es la repetición de la figuración epistémica, metodológica, didáctica y ética de la educación especial, en el terreo pedagógico. Mientras que, en el campo de los enfoques críticos, es contenida por diversos proyectos que profesan la misma fe para luchar sobre un determinado objetivo sociopolítico, sin emplear el denominador común que indexa la palabra inclusión. Sabemos de sobra que, el territorio signado como 'educación inclusiva' presenta un marcado déficit epistémico y metodológico. A pesar de ello, es importante aprender a reconocer su difícil definición. Por norma general, la percepción crítica que coexiste entre quienes se dedican a la epistemología, sostienen que, la heurística se encarga de encontrar nuevas soluciones –creativas– para resolver problemas de diversa naturaleza. Su significado siempre se encuentra emparejado con formas emergentes de descubrimiento y solución de problemas. La heurística debe entenderse en términos de una interface entre lo viejo y lo nuevo, es una estrategia cognitiva de (re)articulación, caracterizada por proporcionar un lente provisional para examinar con otros matices un determinado fenómeno. El sentido heurístico de la educación inclusiva subyace en su propio corazón epistémico, puesto que, busca promover soluciones creativas a los problemas que la educación crea en los diferentes frentes de la sociedad. Esta es una heurística que encarna un sentido pragmático, esto es, cómo avanzar en soluciones concretas a determinados problemas sociales. Visto así, "la heurística ofrece orientación, como reglas generales o prácticas comunes, para la acción social" (Hill Collins, 2019, p. 34). Otras de sus características es que su impronta fomenta la cristalización de un vocabulario específico común para describir y analizar cada uno de sus problemas de mayor impacto; especialmente, de orden estructural y relacional.

La dimensión heurística de la educación inclusiva trabaja en estrecha relación con sus ámbitos de producción del conocimiento, informándonos acerca de preguntas particulares que progresivamente dan vida a determinadas acciones políticas y problemas que atraviesan a la educación. Asimismo, posibilita el replanteamiento de su conocimiento existente y de las maneras de aproximarnos a determinados problemas sociales. Su heurística es clave para repensar las realidades educativas, sociales, políticas y culturales existentes, especialmente, cuando es capaz de generar acciones pertinentes a la realidad existencial de los grupos a los que vaya dirigido. Su conocimiento promueve soluciones creativas que buscan responder a los problemas que enfrentan determinados grupos en su paso por los distintos niveles del sistema educativo. Su trama heurística es sinónimo de producir un conocimiento utilizable y pertinente cognoscitivamente a nivel contextual y culturalmente a sus demandas a de autenticidad. Es también, fuente de replanteamiento crítico-creativo de las instituciones sociales, ya que, tal como sugiere Hill Collins (2019), fomenta el uso crítico del conocimiento y la emergencia de nuevas preguntas. La heurística es un acto simple, siempre cambia las reglas del juego, particularmente, altera las perspectivas establecidas sobre cómo conocer, pensar y practicar la inclusión. ¿Cómo esta cambia lo que denunciamos como la no inclusión?[1] De alguna manera, la educación inclusiva le ha abierto la puerta al cambio en educación. Ahora bien, es diferente interrogarnos acerca de la senda en la que se inscriba dicho cambio. Tanto la *inclusión* como la *educación inclusiva* presentan diferentes matices; una de ellas, reconoce que, "ha demostrado ser especialmente valioso para repensar las importantes construcciones sociales de identidad y subjetividad" (Hill Collins, 2019, p. 37) que transitan por el sistema educativo.

Una de las peculiaridades heurísticas de la educación inclusiva es, que, esta, cambia su uso de acuerdo con el contexto social

1. Este punto del argumento es lo más contingente.

y político en el que se inserta. Esta sección del argumento, es la base del propósito diferencial que nutre cada una de las identidades con las que interactúa en cada uno de sus distintos contextos. Para la práctica educativa, tal desafío "generó nuevas preguntas sobre cómo esas identidades estaban interconectadas y coformadas, en lugar de como estaban o debían clasificarse" (Hill Collins, 2019, p. 27). A pesar que sepamos que, la educación inclusiva no es una teoría de la identidad, recupera una porción significativa de dichos debates, permitiendo, a través de ello, reconocer que la identidad es un tema común a su agente ontológico, especialmente, ligado a sus políticas de representación de los *otros* elaborados por la exterioridad ontológica de la modernidad. La identidad se convierte en un lugar común en la educación inclusiva, así como, también lo es, en la interseccionalidad. Se asume que las identidades se encuentran en permanente cambio y, por consiguiente, no es objeto de una esencia inmutable del yo interior. La identidad es algo que se encuentra en constante proceso de devenir. Las interacciones entre estas identidades deben dar pistas acerca del tipo de solidaridad creativa, relacional y transitiva que tiene lugar entre cada uno de sus agentes.

La heurística facilita el replanteamiento del conocimiento sancionado como legítimo en el marco de análisis de este campo. Sabemos de sobra que, lo que conocemos como educación inclusiva no es más que, un esquema de falsificación articulado estratégicamente por las bases de la educación especial. Estamos en presencia de un saber que no se conoce ni comprende. El saber que difunde produce diversas formas de engaño, producto que nace engañado. La heurística no sólo pone de manifiesto el replanteamiento del conocimiento existente, sino que, afecta nuestra comprensión acerca de las nuevas formas de desigualdad, opresión, dominación, etc.; en suma, de nuevas clases de poder (Hill Collins, 2019). Es esto, lo que hace que progresivamente se vayan incorporando diversas clases de tópicos de análisis que antes no eran propiedad de su red objetual, o, que simplemente, no eran reconocidos como parte este de este núcleo duro de acuerdos.

La heurística nos lleva a profundizar en temáticas altamente contingentes que antes no disfrutaban de un estatus asociativo a dicho sintagma. Lo interesante es aquí, observar cómo diversos temas que antes habitaban en el registro de lo soterrado, hoy comienzan a diversificar sus puntos de conexión con el gran esquema analítico que imputa el estudio académico de la educación inclusiva. Todo ello, está generando una revolución sin precedentes al interior de las Ciencias de la Educación. No siempre esta atribución es del todo clara, ya que, queda eclipsada por el secuestro discursivo, tecnológico y político-ideológico del progresismo liberal, acciones que enflaquecen, banalizan y enturbian la riqueza de sus argumentos. Aislando la perversidad de tales grupos, observamos la proliferación de nuevas cantidades de conocimientos y ángulos de visión. Existe una cierta acumulación del saber de lo inclusivo –mayoritariamente asociado al *mainstream*– en distintos campos de estudio, lo que, permite poner en tensión sus problemas y dinámicas con esta erudición. Una de las tareas críticas que enfrentan los estudios sobre educación inclusiva a la luz de las demandas heurísticas aquí descritas, consiste en ofrecer fundamentos estructurales distintivos para combatir con las diversas clases de desigualdades sociales.

2. UN CÁNTICO ANTIESENCIALISTA

Lo diré sin rodeos: el predicamento por excelencia que observo en el corazón ontológico de la educación inclusiva, al estudiarla en sus propios términos, nos informa acerca de un cántico de naturaleza antiesencialista que nace del centro crítico del antihumanismo. Esta es la forma dominante que debe encarnar su poder. Cuando este canta al antiesencialismo nos encontramos en presencia de la salutación óntica de la diferencia, un sistema semiótico que evitar ser capturada por cualquier tecnología de operación del régimen normocéntrico de la diferencia. La educación inclusiva destruye toda expresión de binarismos

esencialistas, lo que, solidifican el sostén del *mainstream* discursivo. La crítica conceptual y la agencia política que elabora la educación inclusiva trabaja para contrarrestar el avance progresivo de la revolución capitalista que cristaliza diversas clases de anonimización y atomización social. Se trata de garantizar condiciones de perturbación ininterrumpidas en los diversos frentes de la sociedad. El antiesencialismo es, por tanto, la base de la política de la diferencia, una que ratifica un registro ontológico completamente desconocido.

Dicho sin rodeos, la educación inclusiva es la demanda infinita de justicia y, con ello, la tarea de modificar las reglas del discurso dominante. A esta propiedad llamaremos inspirados en Bowman (2022) y Laclau y Mouffe (1985), *transformacionalidad* del pensamiento y de la práctica que los practicantes de una singular geografía académica cristalizan. La perspectiva antiesencialista puede ser explicada en términos de un movimiento de transformación múltiple que punza un cambio dentro y fuera de las estructuras académicas. El conocimiento de las cosas o de las esencias se encuentra obsoleto. Las articulaciones epistemológicas de la educación inclusiva acontecen a través del diasporismo y el nomadismo teórico, cuyas articulaciones se encarnan a través de la "transformación, deformación, alteración, sustituibilidad, combinación, reciprocidad, traducibilidad, efectividad y performatividad" (Bowman, 2022, p. 5). La educación inclusiva es sinónimo de alteración de las prácticas intelectuales oponiéndose sistemáticamente a la constitución de territorios paralógicos, esto es, un territorio intrincadamente variado que en su propia naturaleza es homogéneo.

El llamamiento antiesencialista sostiene que las identidades se construyen discursivamente, las que, junto a sus agencias, son plurales, y transitorias. El devenir es su principal propiedad. Se trata de evitar que tanto las identidades y sus agencias sean afectadas por criterios inspirados en racionalidades esencialistas. Es más, el antiesencialismo no niega las cosas reales; es decir, la existencia del referente, sino más bien, estructura sus análisis a partir de ello, con el objetivo de promover un análisis de las lógicas formales, evitando el apego a cualquier sistema

de fijación fetichización de las esencias o de las formas de reduccionismos implícitos en cualquier unidad interpretativa. El esencialismo puede ser leído en términos del apego a ideas fijas. En efecto,

> [...] las identidades como voluntades colectivas articuladas de manera compleja, al referirnos a ellas mediante designaciones simples como clases, grupos étnicos, etc., que son, en el mejor de los casos, nombres de puntos transitorios de estabilización. La tarea realmente importante es comprender las lógicas de su constitución y disolución, así como las determinaciones formales de los espacios en los que se interrelacionan (Laclau, 2000, p. 53).

El antiesencialismo, al ratificar un compromiso con el antihumanismo, establece un predicamento que observa cómo deshacer las propiedades que esencialmente se definen como necesarias para determinar la vigencia de una determinada entidad o figuración siempre inscrita en la senda de la otrificación, las que actúan en términos de condiciones necesarias que fijan una determinada experiencia a un catálogo de atributos que explicarían su dimensión existencial. Esta sujeción de las condiciones ontosemiológicas que definen la experiencia de cada unidad existencial de lo humano, también se conoce como mimetismo coercitivo. Lo que hace el esencialismo es establecer un *corpus* de categorías a través de las cuales se determina cómo determinados grupos debiesen permanecer en parámetros preestablecidos. El antiesencialismo se muestra escéptico ante las esencias reales, lo que se expresa como una actividad no objetiva de nuestra actividad mental; incluso, muchas de sus preocupaciones encarnan tensiones metafísicas sobre la supuesta naturaleza o propiedades esenciales que atraviesan nuestras prácticas reales y experimentos mentales. Producto de la tergiversación de las formas adjetivales *especial* con lo *inclusivo*, particularmente, a través de la imposición del modelo epistémico y didáctico de educación especial para explicar la naturaleza de la educación inclusiva, es que el esencialismo experimentó un resurgimiento del que todavía disfruta y del que hemos sido incapaces de deshacernos. El antiesencialismo

hace mucho más que la mera negación de un tipo específico de esencias –red de condiciones intrínsecas que explican los modos existenciales de un determinado fenómeno–. Con pesar observo que ni la pregunta por la creación de otros criterios de legibilidad para leer el material de comprensión ontológico de determinados grupos sociales y culturales, no forma parte de los temas definitorios de la educación inclusiva, como tampoco, lo son, la promoción de una analítica antiesencialista sobre las unidades de constitución de cada experiencia humana. El antiesencialismo no es necesariamente una garantía de oposición que opera a la inversa del esencialismo. Este hace mucho más que sus supuestas garantías de constitución. Una de las denuncias de mayor trascendencia del antiesencialismo señala que el sujeto es el resultado de un conjunto de posiciones discursivas que son establecidas al interior de una determinada categoría y dentro de las constituyentes sociales específicas que las determinan. Tal entendimiento propugna que las diferencias son el resultado de un acuerdo posicional.

El esencialismo –posición fija e invariable; es aquello que hace que las cosas sean lo que son– desde la posición de Schor (1994), es concebido como el idioma principal del terrorismo intelectual. De ahí, que este se haya convertido en una especie de anatema para los practicantes críticos de la educación inclusiva, especialmente, para quienes elaboran una crítica a las posiciones ontológicas establecidas heredadas por el régimen normocéntrico de la diferencia, el que recopila una porción significativa de argumentos del predicamento establecido por el humanismo clásico, el que, a su vez, funda su razón de ser en el reconocimiento de una única forma existencial legítima en Occidente. En algún punto, el antiesencialismo se convierte en una especie de un dispositivo de recuperación de la multiplicidad de expresiones de lo humano que constituyen lo que conocemos bajo el sintagma *exterioridad ontológica* de la modernidad. El esencialismo es, también, el instrumento privilegiado de la ortodoxia política. Toda diferencia es el resultado de un *corpus* de relaciones y/o mediaciones históricas y sociales. Ontológicamente, la educación inclusiva ratifica una

naturaleza de carácter relacional y procesal, una cuadrícula integrada por sujetos múltiples internamente contradictorios. Su imaginación existencial acontece en el registro de *yo* múltiple (Lugones, 2021).

El esencialismo en el contextualismo ontológico de la educación inclusiva es ratificado a través de la defectología y, contemporáneamente, a través del modelo biomédico de la discapacidad, cuyo entendimiento sitúa a dicha unidad ontológica en términos de una naturaleza humana de carácter permanente e invariable, determinando un punto de partida natural para explicar las constituyentes existenciales de un grupo social en particular, un sujeto biológico al que posteriormente se le asignan diferencias que se expresan en términos de marcadores diferenciales del poder, los que, pueden ser interpretados en términos de factores o atributos que modifican tangencialmente al sujeto del discurso. A través del esencialismo los diversos grupos sociales se convierten en objetos estables y coherentes y, fácilmente, predecibles *a priori*. En superación a esta perspectiva, el materialismo subjetivo asume que la construcción de cada sujeto no sólo es históricamente situada, sino que depende, en buena parte, de la interacción del sujeto con las estructuras que lo median. De ello, se desprende que una ontología procesal no sólo centra la mirada en entidades discretas sino en formas de vinculación de los elementos que descentran la mirada en torno a definiciones negativas, reduccionistas y especulares. El materialismo subjetivo sostiene que el ser humano se encuentra en permanente devenir. Explicar la naturaleza inconmensurable de los modos existenciales de lo humano exige transportar diversas clases de categorías con el objetivo de redefinirlas y reconstruirlas.

El *mainstream* discursivo de la educación inclusiva posee un fuerte atravesamiento de lo que conocemos como *esencias nominales* en el pensamiento de Locke (1690); esto es, el resultado de una convención lingüística que deviene en una ficción clasificatoria que es altamente efectiva para categorizar y etiquetar, atravesamiento que se nutre fuertemente de la atribución de las esencias reales, lo que le atribuye el sentido de fijeza e in-

variabilidad a la red de atributos asignados a cada figuración ontológica. Esto es lo que convierte al antiesencialismo en algo más que una mera preocupación filosófica, lo que puede ser interpretada como un objetivo del deconstruccionismo, cuyas implicancias sugieren aprender a desmenuzar los diversos sistemas de oposición y negación que entran en contacto y se entrelazan al explicar cada una de las formas existenciales del ser humano. Se trata de aprender a reconocer cómo operan en contextos específicos. Se trata de garantizar un ejercicio crítico al analizar las construcciones de significados y las relaciones de poder que en él convergen. De acuerdo con Spivak (1988), tanto el esencialismo como la deconstrucción no sugieren necesariamente una regulación excluyente, pero sí, legítimas. Para la postcolonialista, el esencialismo es un instrumento estratégico de alta fertilidad que parte del supuesto de una identidad genérica que incurre en el riesgo de borrar todas las especificidades contextuales que atraviesan a cada singularidad. Otra tarea crítica de la educación inclusiva consiste en observar críticamente los usos del esencialismo a través de los trabajos que proliferan en nombre del sintagma. El llamamiento de Spivak (1988), consiste en emplear el esencialismo en términos exclusivamente provisionales, logrando que este, se exprese exitosamente al perseguir una estrategia de orden intervencionista. Cuando el esencialismo se posiciona en manos de grupos subalternos puede devenir en un instrumento de dominación ideológica.

La política ontológica de la educación inclusiva busca garantizar una conversación sobre la naturaleza inconmensurable del ser humano, a través de los parámetros proporcionados por el antiesencialismo esencialista. Argumento que nos debe dirigir a asumir algunas cuestiones fundamentales en torno a la identidad. Se trata de evitar que proliferen diversas formas a través de las que sus practicantes fantaseen con ser algo que no son, de modo que la consciencia sobre sí mismos comienza a ser anulada progresivamente. El esencialismo nos invita –obliga– a convertirnos en el deseo de ser alguien que no somos, en asumir una modalidad en la que nuestro ser es vivificado

en negación del mismo. Esta operación no es otra cosa que el deseo de imponer una fantasía para explicar las unidades de constitución de determinados grupos. La política ontológica de la educación inclusiva existe a través de lo que podemos llamar una performatividad identitaria. El problema es que lo que miramos en términos de unidades de legibilidad de la constitución existencial de cada grupo, por el contrario, nunca es lo que deseamos ver. Esta expresión *lacaniana* desplaza la asunción de una regulación intersubjetiva, analítica que nos permite sostener que muchos de los criterios de legibilidad ontológica de determinados grupos sociales no son otra cosa que una sofisticada forma de cosificación de la fantasía heredada por la matriz de individualismos-esencialismos. A través de tal analítica se compensa la negación. El *mainstream* discursivo del campo ratifica una sobresaturación ontológica cuyos modos de visualidad se encuentran regulados por un ojo culturalmente sobre determinado de la que se desprenden diversas clases de mediaciones del poder que regulan los criterios de legibilidad de cada grupo cultural.

Las cadenas de significantes que proliferan del esencialismo no son más que forma cosificada de su propia fantasía para leer la experiencia existencial de múltiples colectividades. Superar la negación es, en efecto, una preocupación permanente de enorme alcance en diversas geografías académicas y movimientos sociales y críticos contemporáneos. El esencialismo puede ser interpretado como una redención auténtica de un mundo que se nutre de la producción de falsificaciones sobre las unidades de constitución de cada grupo cultural, produciendo un efecto de sobresaturación de sus modalidades existenciales, o, dicho de otra manera, los múltiples modos existenciales de lo humano son objeto de un quiasmo que sobredetermina a cada identidad. La educación inclusiva exige un compromiso con la identidad que construye cada expresión de *yo múltiple*. Otro desafío consistirá en observar críticamente las diversas marcas de autorreferencialidad del yo –solución ante las tensiones de representar a los demás–. Se trata entonces de apostar a "discursos que incluyen argumentos sobre la relación subversiva de

la autorreferencialidad con el poder y su relación emancipadora con la verdad, que se relacionan con la idea de la Ilustración de que un giro introspectivo hacia el yo es emancipador" (Chow, 2006, p. 56).

Las interrogantes que se desprenden del pensamiento de Chow (2006) son: ¿cómo representamos a los demás?, ¿cuáles son los efectos de esto, en una política ontológica de la educación inclusiva que reconoce que su corazón nace de la multiplicidad?, ¿cuál es la representación que hacemos de determinados grupos en el actual discurso de la educación inclusiva? Al respecto, la teórica cultural, sostiene que "la respuesta que se da aquí es: no es así. Deberían representarse a sí mismos. Aquí, la autorreflexividad de la autorreferencialidad no se considera como algún *apartheid*, sino como una forma de eludir los problemas de representar a los demás: dejando abierta la opción para que todos digan la verdad de sí mismos" (Chow, 2006, p. 56). Es más, el deseo de referirse a sí mismo, es un impulso ilustrado. La cuestión de la representación siempre está ligada a un conjunto de metanarrativas reconocibles. De ahí, el llamamiento de Spivak (2013), a someter a escrutinio crítico las narrativas con las que explicamos la experiencia de determinados colectivos sociales. La cuestión de la representación en el caso específico de grupos subordinados o grupos culturalmente construidos al margen de la historia, en ocasiones, puede jugar en contra de los propios propósitos de emancipación, esto se expresa mediante la afirmación que constata que al expresarse sobre sí mismos, no se estarían separando de los poderes que los subordinan, permitiéndoles a estos poderes trabajar de forma más íntima sobre su experiencia vital. Esto se vuelve complejo para la semiótica social y la política cultural, ya que se hace difícil que las personas puedan ser incluidas en una determinada imagen que se presente. Nos encontramos en presencia de una falta de inversión institucional que dé vida a nuestra propia enunciación. Todo ello impone diversas clases de fronteras al momento de ver y visualizar la experiencia ontológica de determinados grupos sociales. Tal llamamiento

> [...] no tiene que ver con yuxtaposiciones taxonómicas positivistas de identidades y tradiciones en la forma de "este eres tú" y "ese somos nosotros", sino más bien, ¿Quién "ve" a quién y cómo? ¿Cuáles son las relaciones de poder entre los ¿"sujeto" y "objeto" del "ojo" culturalmente sobredeterminado? (Chow 1991: 3) ¿Reconocerlo podría hacerme "bastante atractivo para ser un hombre blanco"? Como han señalado pensadores como Robyn Wiegman y Rey Chow: el sujeto blanco que hoy se esfuerza por compensar el "mal" histórico de ser blanco asumiendo agendas políticamente correctas (como la abolición de la segregación) y distanciándose así de su propia historia étnica, rara vez, o nunca, se le acusa de ser desleal a su cultura; la mayoría de las veces, tiende a ser aplaudido por ser políticamente progresista y moralmente superior (Chow, 2002, pp. 116-117).

El desafío es aprender a documentar la profundidad de la experiencia existencial con el objetivo de evitar la representación mimética de los estereotipos automatizados que puede indexar cada grupo cultural en específico. Los procesos de estigmatización, normalización y disciplinamiento se colocan en juego, al estar sistemáticamente obligados a representar e imitar una forma existencial que no le pertenece. "Este esencialismo toma la forma de evocar una esencia que nadie puede vivir, precisamente porque está vivo y como tales contaminados, diluidos, comprimidos o corrompidos" (Chow, 2006, p. 61). El discurso dominante de la educación inclusiva sanciona múltiples clases de deslealtades en la inmensidad de la experiencia existencial de cada forma de lo humano. Cada uno de estos atributos se tornan inamovible y esencialmente incorruptible. Cada una de estas relaciones ensamblan lo que Chow (2006) denomina *mimetismo coercitivo*. Este sintagma de análisis es clave para explicar los procesos de semiotización y constitución ontológica de la educación inclusiva, la que, en el *mainstream* se fortalece a través de la presencia de diversas clases de mecanismos de diferenciación y diferencialismo social. El mimetismo coercitivo nos informa acerca de cómo las fuerzas de determinación discusivas, ideológicas y políticas, nos afectan para mantenernos

en nuestro lugar, uno de persistentes opresiones, sujeciones y dominaciones; en otras palabras, frenos al autodesarrollo.

El mimetismo coercido son fuerzas que nos mantienen prisioneros de los propios signos de representación transferidos por un sistema imaginario con fuertes improntas de control de la subjetividad. Producto del régimen normocéntrico de la diferencia, inspirada en la matriz de esencialismos-individualismos, obliga a los sujetos –signos de existencias– de lo que creemos que es la inclusión –en el *mainstream* una visión equívoca, un sistema enunciativo que no habla desde su voz y corazón auténtico– a reproducir una versión específica de sí misma que ya ha sido respaldada y aprobada por ciertas constituyentes sociales que nos indican que estamos en presencia de un determinado código existencial. El mimetismo coercitivo funciona a través del disciplinamiento de la diferencia que, por lo general, le asigna una representación que interioriza sus códigos existenciales, imponiendo un *ser* esencial no consciente de sí mismo. Este argumento, documenta la presencia de una red de esencialismos que "sea esencialmente imposible no significa que no "suceda"; más bien significa que se convierte en una expresión retórica infinitamente flexible" (Chow, 2006, p. 63). Esto es lo que sucede con cada una de las categorías que describen o, mejor dicho, intentan describir el material de inteligibilidad ontológico de cada grupo cultural. Esta es "una forma de menospreciar tanto a cualquiera como a cualquier persona quien no está siendo como se supone que debe ser y cualquiera que está siendo como debe ser se supone que lo son" (Chow, 2006, p. 65).

3. TRANSGRESIONES, MÁS DISRUPCIONES

Sin derecho a dudas, el proyecto intelectual que consagra la educación inclusiva y su compromiso ético-político particular, dan cuenta de un dispositivo de transgresión. El significante que encarna tal atributo escapa a toda lógica instituida por el *mainstream* legado del pensamiento crítico, y sostenido, en buena parte, por las diversas clases de *slogan* a través de los cuáles circula el progresismo liberal, quien ha cooptado, una porción significativa de las hebras más significativas que crean y garantizan la emergencia del conocimiento especializado de la educación inclusiva. Me parece importante arrancar esta intervención con una *Nota Benne*[2] al respecto, puesto que, evita que nuestra imaginación sea capturada por cualquier regulación de semiotización que tienda a desvirtuar sus reales propósitos de acuerdo con el contextualismo epistémico que en esta sección se presenta. La refiguración de la teoría, sostiene que, el resultado de tener que pensar cuestiones de la inclusión a través de diversos marcos de pensamiento cuyos predicamentos de base poscríticos y antihumanistas, representan un punto más allá de los cuales creemos conocer y, que habitualmente, la pedagogía en su conjunto se ha dispuesto imaginativamente comprender. La reacción reacia de la pedagogía y de sus subdominios al interactuar con cada una de estas contribuciones, puede encontrar una potencial respuesta, al reconocer que no siempre el sustantivo *inclusión* o la forma adjetival *inclusiva* aparece con claridad en cada uno de los proyectos académicos que modelizan los contornos de autenticidad epistemológica de la educación inclusiva. Asimismo, esta tensión representa un punto más allá del cual la comprensión actual se ha desarrollado y que es, altamente necesario que deba ubicarse. Trabajar intelectualmente en torno a las formas de la educación inclusiva, nos exige que aprendamos a reconocer que habitamos una

2. En adelante, comentario que busca resguardar la integridad académico y/o de la imagen de pensamiento que nos invita a analizar.

zona de desplazamientos permanentes. Sus objetos, por norma, tienden a expresarse bajo el denominador del descentramiento.

He documentado con gran insistencia que las raíces genealógicas de la educación inclusiva no encuentran ningún punto de referenciación epistemológicas, metodológicas y ontológicas con los legados proporcionados por la educación especial. La educación inclusiva no es simplemente educación especial, lo que, es claro en la superficialidad del argumento, llamamiento que se desvanece al dar forma a la cuadrícula de inteligibilidad cognitiva que impone la naturaleza epistemológica de lo inclusivo. Este diferencial continúa profundamente omitido por parte de sus practicantes y agendas de debate. Sabemos que la educación inclusiva no es simplemente educación especial y, por consiguiente, debería hacer algo más en el mundo que lo que este territorio nos ha mostrado. Una política de ubicuidad que reafirme la naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva puede ser develada más allá de la educación especial, es un llamamiento asertivo. No olvidemos que los mecanismos de enunciación y escuchabilidad sólo pueden ser comprendidos por fuera y más allá de cada uno de los recursos constructivos que crean y garantizan la emergencia del conocimiento especializado de la educación inclusiva. A esta cualidad analítico-metodológica, denomino *exterioridad del objeto teórico*, un campo de fenómenos al que sólo es posible acceder por fuera y más allá de sus límites instituidos. El error analítico que se convierte en el predicamento habitual es posicionar a la educación inclusiva en términos de un esquema teórico que naturalmente y sin cuestionamiento alguno, se ubicaría después de lo especial. Esta operación, además de ser parasitaria en sí misma, confirma la base sobre la cual se construye su principal fracaso cognitivo, cuyos mecanismos de expresividad lo presentan en términos de la metáfora que describe el nacimiento en un saber engañado, que produce múltiples formas de engaño. A esto, he denominado: *metáfora del engañador-engañado*.

La imputación heurística a la que nos conduce la forma adverbial *después* a diferencia de la locución prepositiva *más allá*, documenta la composición de un cierre teórico que se

fundamenta en diversas clases de ignorancias sancionadas, las que, derivan, cada una a su modo, en diversos errores de aproximación al término y a las unidades de interreferenciación que coexisten en su intimidad. La educación inclusiva nunca es una extensión lineal de lo especial. La inscripción geoepistémica que traza la forma adverbial temporal *después* se torna infértil para acceder a sus desarrollos. El más allá es una de las bases de la disrupción y la alteratividad. Creo firmemente en la necesidad recuperar el uso de la teoría, una teoría cada vez más sofisticada, que se oponga firmemente ante los múltiples llamamientos a abandonar, rechazar o incluso, banalizar sus usos y significados. Este relativismo pseudorradicalista intelectualmente, me agota profundamente. Debemos tomar una posición clara ante los modos de conocer y entender las exigencias analíticas de cada uno de los problemas que ensamblan sus desarrollos. No se trata de rechazar la teoría y de ocuparnos de las mismas cosas que intentamos superar. Esta intelectualidad apresurada e impaciente, a menudo, fracasa en su empresa. La educación inclusiva nos explícita la profunda deuda que esta tiene con su propia identidad. Ella circula en el mundo sin tener plena consciencia de quién es y de lo que es capaz de hacer. No perdamos que vista que el compromiso ético-político que encarna el marcador *inclusivo* en la intimidad de las Ciencias de la Educación, nos informa que esta es implícita al propio concepto de educación. Por lo que, hablar de educación inclusiva no es otra cosa que, hablar de educación a secas. Tal garantía, nos conecta con la naturaleza política de este campo.

Mouffe (2007) ha sido clave al señalar que lo político es aquello que define el conflicto en nuestras sociedades. La dimensión política de la educación inclusiva no adscribe arbitrariamente a una relación partidista de tipo parlamentaria –de inscribirse en esta senda, se condenará a su persistente parasitación–, más bien, nos informa acerca de la comprensión de su contingencia fundamental que encarna el propio término, esto es, su *variabilidad*, su *carácter impuesto* y la alterabilidad, ello atestigua el carácter constitutivo de lo político del sintagma. Sabemos, gracias al principio de heterogénesis que, la naturaleza del tér-

mino en análisis es siempre ilimitado, su relación con la política se extiende más allá del dominio restrictivo imputado por la mecánica de un sistema formal. Esta alcanza áreas en las que la propia filosofía política y otros campos dedicados a ello no llegan, producto de la intersección entre significado y poder. De este modo, reconoce que el poder se encuentra intencionalmente estructurado y nunca funciona de forma aleatoria. Toda acción política siempre conlleva una determinada implicancia cultural. Es producto de ello que la educación inclusiva crea una peculiar política cultural.

La dimensión política y cultural de la educación inclusiva se manifiesta a través de sus textualidades, esta es parte activa de los propios circuitos y fuerzas de la cultura y es esto lo que hace que se encuentre políticamente muy presente en sus articulaciones. El suplemento textual de la educación inclusiva es lo que hace visible lo político del término. Esta es la razón de que por que muchos de sus practicantes sienten que cuando piensan o actúan en nombre de la educación inclusiva están haciendo algo político. La deconstrucción es otra estrategia clave para avanzar en la comprensión de su autenticidad epistemológica. Sólo a través de ella, es posible que capturemos la profundidad de la realidad. La deconstrucción según Jameson (1998), corresponde a la lógica cultural de la última fase del capitalismo, el problema es que, "la textualidad no puede evitar *afirmar* esos cambios sociales que condicionan su surgimiento. El modelo del texto es, por tanto, problemático porque es incapaz de generar o sostener una ideología *crítica*" (Bowman, 2022, p. 7).

La educación inclusiva en tanto proyecto político, compromiso ético y proyecto de conocimiento en resistencia construye una praxis crítica que busca marcar una diferencia en el mundo. Su práctica intelectual es profundamente política. Lo que permite que esta exista es la presencia de sus propias textualidades. El problema es que la textualidad nunca es suficiente. Es a través de la política y la textualidad que marca la diferencia. Incluso, este territorio hace explícito cuestiones teóricas y políticas que se encuentran en una tensión siempre irresoluble y permanente. El beneficio que emerge de tal argumento, permite documentar

que, la educación inclusiva nunca insiste en un cierre teórico final. Incluso, sus mecanismos de determinación entre teoría y praxis, no son fácilmente identificables, producto del tipo de práctica que esta construye. Si bien, una de sus tareas críticas nos invita a reconocer a la educación inclusiva en términos de una formación discursiva compleja, cuyo llamamiento es a evitar la proliferación de cualquier clase de simplificación fácil respecto de sus discusiones. A pesar de ello, sabemos que gran parte de sus recursos constructivos son, en su mayoría, contingentes y modificables.

La naturaleza de la educación inclusiva no es sólo post-disciplinar –esta es su base epistemológica–, sino que, también es, alterativa, siempre ella está alterando el estado de las cosas. Esta es la propiedad de la alterdisciplinariedad, un vector de desestabilización, remoción y cambio de todo cuanto entra en contacto con ella. Este no es exclusivamente un deseo metafísico, sino que, define buena parte de sus intenciones; incluso, cuando genera intervenciones específicas. Lo que se expresa bajo la premisa de un propósito metafísico es, justamente, la pretensión un sistema de intervención y de un cuerpo de conocimientos claramente definidos, precisos, ciertos, plenamente presentes y cognoscibles. “Este deseo es “imposible” y “metafísico” porque el terreno institucional de la cultura y la sociedad nunca está plenamente presente, sino mediado constitutivamente, en aplazamiento, relevo y remisión (*différance*), *propenso* al “deslizamiento de la significación” y la diseminación” (Bowman, 2022, p. 9).

Otro atributo que nos permitiría comprender a la educación inclusiva *en sus propios términos* es entenderla como un terreno discursivo, convirtiéndose en una condición de posibilidad para acceder a su naturaleza. Saber cómo son las cosas es clave para comprender cómo relacionarnos, dialogar, confrontar y acceder a cada uno de sus problemas de análisis y/o objetos teóricos, empíricos y analíticos. Esto es clave para intervenir adecuadamente en la intimidad de su constelación de fenómenos. A pesar de su potencial restringe su capacidad de garantizar una intervención decisiva. La tensión aquí documentada es clara, nos enfrenta,

en primer lugar, a los modos de conocer la educación inclusiva, y, en especial, a los modos de ver cómo son realmente las cosas a través de la cuadrícula que alberga sus diversos desempeños epistemológicos o maneras de pensar acerca de un determinado fenómeno. Consolidar una teoría de la educación inclusiva que logre explicar profundamente sus propios términos es el reto. Si cambiamos los ingredientes, las respuestas también cambiarán. Lo que se lucha al interior de su campo de producción es aquello que se torna dudoso. La educación inclusiva es, ante todo, un cuestionamiento epistemológico y políticamente comprometido con la comprensión de las relaciones estructurales –reglas de funcionamiento institucionalizadas de la sociedad– y la red de interacciones relacionales –micropraxis[3]–, al mismo tiempo, nos informa acerca de cómo interroga su relación con los modos de conocer el mundo a través de sus ojos. Lo político y lo teórico de la educación inclusiva se encuentra profundamente vinculado con la audibilidad y a la inteligibilidad del término (Ocampo, 2021).

¡Nunca universalizar! Este es uno de los emblemas claves de la educación inclusiva. El legado *rancieriano* se sostiene sobre la premisa que lo político se constituye sobre la base del desacuerdo y, a su vez, que la política es constitutiva de un régimen estético. Parte de "la disputa política se relaciona con el *establecimiento mismo de la existencia de las partes en ella* (de que cada parte *reconoce* a la otra), y con el establecimiento de que en realidad están " cara a cara", en "confrontación" o en el mismo 'escenario'" (Rancière, 1999, p. 26). Tal premisa es clave para comprender profundamente el sentido de *interrupción* que efectúa la educación inclusiva. Como he sostenido en algunos pasajes de este trabajo, una de las tareas críticas que enfrenta la educación inclusiva es su capacidad para alterar las dinámicas de producción del conocimiento, unidades lexicales y los recursos analítico-metodológicos que forman el contextualismo epistémico de una determinada geografía académica.

3. Sinónimo de esquemas de interacción, modalidades de relacionamientos y mecanismos de coexistencia.

Esta es la base de la alterdisciplinariedad. El alcance de dicha interrupción no sólo afecta al significado y al *logos*, sino que también afecta a la dimensión de *aesthesis*, es decir, dislocar sus modos de afectación cotidianos. Se trata de interrumpir lo establecido o el otro poderoso llamado *status quo*.

Cuando la educación inclusiva es tomada como educación especial se convierte en el infiel más perverso, producto que no puede hablar con facilidad acerca de sí misma a los demás. Su identidad se encentra reprimida y eclipsada. Esto es lo que da paso a la ambigüedad del territorio, al mismo tiempo que mantiene en un estatus de todo vale entre sus practicantes, lo que se expresa por medio de la elección de cualquier objeto con los que ellos se sientan plenamente cómodos. El tópico de lo *nuevo* es siempre problemático. De lo que se trata aquí es, aprender a documentar un *corpus* de elementos que han sido estabilizados en la constitución de su discurso *versus* las posibilidades de interrupción sobre cada una de sus matrices de análisis. La elección del objeto se convierte en algo primordial. La educación inclusiva enfrenta el reto permanente de abrirse a otros objetos de análisis, cuando en realidad la tónica habitual ha consistido en preferir ciertos tipos de objetos que contribuyen a eclipsar la verdad subyacente a su corazón intelectual.

El campo de investigación llamado educación inclusiva se expresa a través de múltiples modos de existencia. Al posicionar la mirada sobre otro tipo de objetos fomenta la emergencia de la denominación *estudios críticos sobre educación inclusiva deconstructiva*. Esto es lo que garantiza la apertura hacia otro tipo de objetos y problemas de análisis. La potencia que subyace en su atribución deconstructiva garantiza la transformación del tipo de objetos que se desea atender. Tal atribución, que dirige la imaginación, ensambla otra constelación de fenómenos, se trata de prestar atención a la deconstrucción íntima de nuevos problemas que eviten constituirse en una simple repetición de temáticas por analizar. En cierta medida, este es el principal mal de la educación. Esta se encuentra atravesada por un gran círculo de reproducción epistemológica. El llamamiento que efectúa la deconstrucción al interior de la morfología llamada

educación inclusiva induce a una orientación profunda de sus contornos de definición. Se trata entonces, de aprender a comprender cómo se *escucha* lo que se dice en cualquier sentido significativo al interior de su cierre teórico. El problema se presenta cuando nos preguntamos acerca de las condiciones de la escucha, cuyos determinantes no siempre se encuentran arraigados del todo en la consciencia, sino que, en aquello que conocemos como la hegemonía, la articulación y la relación; tres principios claves en el pensamiento de Hall (1992) y Mouffe y Laclau (1985). Necesitamos encontrar la diferencia y la especificidad contextual de su epistemología.

No porque la educación inclusiva enuncie y escuche su multiplicidad de tensiones en un *gran más allá* de relaciones intelectuales, muchas de ellas, desconocidas para sus practicantes –esta es la base de lo que denomino: exterioridad del objeto teórico–, quiere decir que existan condiciones reales de audibilidad. No obstante, el llamamiento que Mowit (1992) efectúa al respecto, no deja de tener razón, especialmente, cuando nos invita a cautelar aquello que puede "'ser escuchado ampliamente' no necesariamente marca alguna diferencia, en ningún lugar" (p. 89). No es otra cosa que una advertencia acerca de los impactos que la ciencia tiene en el mundo material. No porque enunciemos de manera brillante un catálogo de ideas críticamente transformadoras para interactuar con los problemas que nos afectan, estarán asegurados sus modos de permeabilidad en los distintos planos de funcionamiento del mundo.

Para que la educación inclusiva cale profundamente en el mundo, efectivamente necesitamos un *corpus* de ideas brillantes y sofisticadas, pero, ante todo, necesitamos consolidar una intervención a nivel de las relaciones institucionales. Este atributo junto a la definición del objeto y otros tantos problemas, se tornan crítica e imaginativamente álgidos. Una idea brillante y clara no es sinónimo de una intervención consecuente en las estructuras del sistema-mundo que habitamos. Lo que se pone en juego a través de la advertencia de Mowit (1992), es el corazón ético-político de la responsabilidad que encierra cada argumento que indexa el campo. La tensión es aquí, quien es-

cucha y, en especial, cómo son configuradas las condiciones de audibilidad de sus fenómenos de aquello que conocemos bajo la etiqueta *educación inclusiva*. En efecto,

> [...] La creencia en la necesaria eficacia o significado de "hablar claro", clara y popularmente, se basa en fundamentos teóricos muy endebles y altamente idealistas. Con demasiada frecuencia, la política, la fuerza política y la agencia parecen interpretarse al estilo de una tribuna, como si tuviéramos un orador sosteniendo un micrófono hablando ante una audiencia, interpretada como si la audiencia escuchara y deseara aprender y seguir, de modo que cuando lo escuchan, lo siguen de alguna manera programáticamente predecible. Pocas cosas son menos seguras hoy. Sin embargo, los intelectuales críticos continúan preocupándose casi exclusivamente por *lo que* debería decirse, sin prestar atención al hecho de que a menudo no son escuchados, o audibles, oídos, oíbles, capaces o incluso inteligibles. Obviamente, los académicos e intelectuales no pueden interpretar fácilmente que sus responsabilidades exigen algo más que descubrir y decir la verdad. Pero también hay verdades secundarias y complementarias que tampoco deberían ignorarse, como las relativas a cómo se "escucha" lo que se dice en cualquier sentido significativo o consecuente. Como señaló Spivak, una cuestión ético-política clave no es sólo la de quién debería hablar, sino "¿quién escuchará?" (Spivak y Gunew, 1993, pp. 193-202).

Las condiciones de escuchabilidad de los fenómenos de la educación inclusiva poseen grandes implicancias en la formación de sus propios objetos, incluso muchos de sus determinantes, "no están simplemente arraigados en la conciencia: se relacionan "directamente", por así decirlo, con la hegemonía, con la articulación. y a la relación" (Bowman, 2022, p.8).

4. CONCLUSIONES

Educación inclusiva, una singular estrategia de resistencia epistemológica

La educación inclusiva en tanto proyecto académico nace de diversas hebras genealógicas de dispersión con un marcado énfasis en la herencia crítica y poscrítica de la teoría occidental. No perdamos de vista que, el territorio aquí reseñado nace de diversos enredos genealógicos y trayectorias rizomáticas que no necesariamente comparten un mismo lenguaje y un mismo objeto teórico común. Lo cierto es que, a pesar de nacer de entremedio de muchas herencias críticas y poscríticas, esta construye un objeto que no le pertenece a nadie. Del mismo modo, sienta las bases de la expresión paradigmática posterior a lo poscrítico[4]. Su comprensión paradigmática se encuentra en presencia de *post-*.

La educación inclusiva es una forma de teorización que posee vínculos con proyectos de conocimiento más amplios cuya articulación los inscribe en términos de una intelectualidad en resistencia. Tal determinación posee implicancias sustantivas al practicar su investigación. Sostener que buena parte de la educación inclusiva nace a través de múltiples proyectos de conocimiento en resistencia, como, por ejemplo: el feminismo, la interculturalidad crítica, la descolonización, la interseccionalidad, etc., exige de un entendimiento que nos informe que la forma de teorización que engendra no puede ser reducida a la elaboración de un mero listado o agrupamiento prematuro de formas intelectuales en resistencia. Se trata de evitar mal interpretar la presencia de diversas clases de enfoques heterogéneos y con ello, homogeneizar la fuerza de diversos conocimientos resistentes con el objetivo de convertirlos en contribuciones intelectualmente minoritarias, sino que, aprender a tejer un ensamblaje cognitivo que engendre desde su génesis diversas

4. Aún no he sabido cómo nombrar a esta singular fase paradigmática.

formas de teorización crítica. Se debe evitar reducir su valor a una crítica de lo que ya se supone cierto.

La investigación de la educación inclusiva nace dentro de un conocimiento resistente y de una forma epistemológica y metodológica en resistencia, que, por lo general persiguen interrogantes de alcance diferente a las efectuadas por la teoría social crítica tradicional. El principio rector de la labor *resistente* de su epistemología debe evitar ser reducida a comprender con exclusividad las diversas clases de acuerdos que el poder va sancionando, sino, más bien, asume el desafío imaginativo de comprender la multiplicidad de registros a través de los cuales se podría materializar dicha resistencia. La resistencia consagra un tipo particular de compromiso crítico, para lo cual, coloca "en conversación la teoría crítica de la raza, la teoría feminista, la teoría poscolonial y la interseccionalidad enriquece potencialmente la teorización crítica de cada discurso" (Hill Collins, 2019, p. 117). Aquello que se va tejiendo entremedio de cada uno de los proyectos de conocimiento antes mencionados es lo que va definiendo los contornos de su poder en términos de teorización crítica.

La educación inclusiva es un proyecto de conocimiento que se especializa en resistencia, recupera buena parte de la herencia de las teorías sociales críticas occidentales. Una de sus tareas críticas consiste en evitar la denuncia clásica en torno a los efectos del poder, promoviendo una interpretación situada acerca de las diversas clases de sistemas de poder. Esta sección del argumento, nos informa que necesitamos aprender a documentar las formas de producción de la desigualdad, la opresión, la dominación, la discriminación silenciada, la exclusión, etc., y su performatividad. Se trata de comprender la mecánica de funcionamiento de cada uno de los formatos del poder antes mencionados. Su *aura crítica* ha de proporcionarnos herramientas de análisis que permitan tomar la iniciativa en la teorización crítica sobre las injusticias sociales, así como las formas que podría requerir resistir a tales injusticias.

Como proyecto de conocimiento en resistencia la educación inclusiva reconoce el papel que desempeña la praxis en la concreción de su diseño metodológico. Si bien, esta determinación no puede ser reducida exclusivamente a la aplicación de determinados métodos y técnicas de investigación. Si bien, esta dimensión adquiere cierta relevancia, la sección más significativa de lo metodológico se inscribe en la forma de enmarcar nuestra manera de pensar acerca de un determinado fenómeno. Tal premisa nos invita a examinar con profundidad la forma en la que pensamos/interactuamos con un determinado *corpus* de problemas. Lo metodológico siempre lleva emparejado una comprensión multidimensional y multifacética acerca de los modos de pensar a través de un determinado problema. Producto de esta afirmación, observo que es fértil comprender la inclusión como método, es decir, un esquema multiposicional en el que se van amalgamando diversas clases de problemas, los que, sólo pueden ser comprendidos a través de la metáfora de *sobrelegible* (Bal, 2009).

No olvidemos que la educación inclusiva actúa en términos de un punto de mutación del pensamiento. Concebir la inclusión como método supone asumir una propuesta crítica para transformar la estructura de conocimiento existente, al mismo tiempo, transforma la realidad y las consciencias de sus actores (Ocampo, 2020). La construcción de un proyecto de conocimiento en resistencia ratifica un compromiso con metodologías más amplias, en el que, la praxis se constituye en el corazón de su actividad. La noción praxis aquí escapa a cualquier superficialidad impuesta por el *cliché* de la práctica, cuyas inscripciones se posicionan en la senda de la filosofía de la praxis; un esquema recursivo entre acciones e ideas. La praxis crea una relación más expansiva, ya que no se limita a un ámbito discreto, sino que, informa todo el proceso de concientización del proyecto. El espíritu de su intelectualidad se juega en este argumento. De acuerdo con Hill Collins, “a menudo se cuestiona lo que se considera teoría social crítica, precisamente porque su familiaridad con la praxis cataliza un análisis crítico de la teoría social tradicional y sus vínculos con las relaciones de poder” (Hill Collins, 2019, p. 118).

La educación inclusiva en tanto proyecto de conocimiento resistente, nos invita a teorizar los múltiples problemas que afectan a la educación en una clave otra, formulando preguntas que contribuyan a alterar los modos de pensar y las tradiciones de pensamiento sobre la que se sustentan cada uno de sus núcleos de análisis. Su consciencia teórica hace algo mucho más fino que reducir su potencial a la difusión de una mera crítica sobre determinados nudos problémicos. La educación inclusiva debe ser concebida como un ensamblaje imaginativo que produce un contenido crítico para leer e interactuar con el presente, que es informado a través de diversas hebras genealógicas que comparten una naturaleza y un interés similar, cuyas formas de teorización escapan a la formulación de una dictadura especulativa, sino que, recurre a múltiples fuentes de experiencia, por lo que, la dimensión testimonial de sus agentes cobra gran importancia a la hora de determinar los núcleos de análisis y los ángulos de visión que nos revela.

Cada uno de los proyectos de conocimiento en resistencia que nutren una porción significativa de los contornos cognitivos de la educación inclusiva se encuentran entrelazados influenciándose unos sobre otros. Al igual que muchas sus raíces genealógicas en resistencia, la educación inclusiva confirma la presencia de una estructura de conocimiento abierta y en permanente devenir, configurada por el principio de relaciones exteriores –uno de sus axiomas epistemológicos fundamentales–, el que induce al reconocimiento que, todo cuanto coexiste en la intimidad de su cuadrícula intelectual, suscitan singulares puntos de interconexión, intermediación y transformación sustantiva de sus unidades de formación analítico-metodológicas. El sintagma educación inclusiva se revela en términos de un espacio analítico multiposicional, de carácter inconmensurado y heterogénesico, el que, a su vez, no posee límites definidos; incluso muchas de las categorías que ordenan su campo de producción pueden mostrar un cierto estatus liminal e impreciso, siendo ubicados alternativamente como parte de diversos proyectos intelectuales. Es esto, lo que define la plasticidad de sus instrumentos conceptuales y, en especial, la base de su pensamiento móvil.

Esta última propiedad, es la base de su consciencia heurística. La educación inclusiva es, una singular forma de teoría social crítica y teoría cultural crítica. A pesar de ello, necesita en su interacción con determinados fenómenos aprender a luchar para garantizar su aceptación epistémica. Se trata ahora, de aprender a identificar los principales desafíos que han de ser iluminados y el *corpus* de respuestas críticas en su interacción con el catálogo de problemas que esta indexa.

La educación inclusiva enfrenta una multiplicidad de problemas sociales en la elaboración de su teorización crítica. Es más, este género y modo intelectual, ético y político, sólo puede existir en la senda del pensamiento crítico. La educación inclusiva devela un complejo compromiso dialógico con varios proyectos de conocimiento, los que, al entrar en contacto, exigen de condiciones de traducción. De lo contrario, se corre el riesgo de incurrir el aplicacionismo epistémico. El problema es que, los límites que existen entre cada uno de los proyectos intelectuales que la informan son borrosos, inestables, caracterizados por atravesar estratégicamente diversas fronteras intelectuales. Esto, los convierte en un singular cruzador de fronteras. A pesar de este estado viajero, nomadista y diasporico, el conocimiento especializado de la educación inclusiva es influenciado a partir de ideas procedentes de muchas áreas, las que, son objeto de sistemáticos procesos de traducción epistemológica y de rearticulación, con la finalidad de consolidar una cuadrícula intelectual que se exprese en sus propios términos y no en la lengua de otros territorios. Al trascender las fronteras académicas la educación inclusiva inaugura una nueva perspectiva global. El desafío consiste en "colocar múltiples proyectos de conocimiento resistentes en diálogo, con miras a aunar recursos intelectuales sobre el significado de la resistencia dentro de su teorización crítica" (Hill Collins, 2019, p. 123).

El pensamiento paradigmático de la educación inclusiva ha de informarnos acerca de cómo atacar a cada una de los rostros de las desigualdades sociales y, por consiguiente, de las formas de injusticias sociales. Lo que vuelve compleja a la educación inclusiva es su naturaleza heterogénesica, un registro que acon-

tece al colocar en contacto muchas ideas, discursos críticos, proyectos de conocimiento, proyectos políticos, compromisos éticos, etc. Sin embargo, esta, "podría fácilmente convertirse en un discurso en el que la resistencia queda vaciada, principalmente porque no presta atención a los detalles de los proyectos de conocimiento resistentes dentro de su propia genealogía y cuyos los futuros informan los suyos" (Hill Collins, 2019, p. 127).

La educción inclusiva formula interrogantes diferentes a lo convencionalmente sancionado por la teoría crítica y la teoría social crítica occidental. Las formas de resistencia epistemológica con las que se compromete interrogan los mecanismos de producción y/o construcción del conocimiento. Se trata de resistir a las reglas que sancionan aquello que cuenta o no, como parte de su saber. Cuando sostengo que, la educación inclusiva nace de diversos enredos genealógicos de dispersión, estoy sosteniendo que buena parte de su imaginación intelectual esta inspirada por múltiples proyectos de conocimiento resistentes, los que no siempre dialogan oportunamente con las tradiciones de pensamiento sancionadas al interior de la pedagogía. Los elementos que permiten comprender la naturaleza en *resistencia* del conocimiento que crea la educación inclusiva, no constituye un objeto de reflexión por parte de sus practicantes, ni mucho menos, forma parte de sus agendas de investigación. Esta es una reflexión eminentemente epistemológica. Cuando sostengo que una de las propiedades heurísticas del verbo incluir se expresa a través del propósito de la alteratividad, lo que no sólo pretende desestabilizar cada uno de los elementos que conforman su matriz cognitiva, sino que, perturbar las mentalidades de sus practicantes. El sentido de alteratividad trabaja en estrecha proximidad con la alterdisciplinariedad. El primer significante se inscribe en torno a las dinámicas de perturbación de la consciencia de sus usuarios, mientras que, el segundo, afecta a las matrices de producción del conocimiento de cada uno de los enfoques y campos con los que dialoga e interactúa. Lo cierto, es que, ambas formas poseen una impronta significativa en los desarrollos constructivos de su epistemología. En efecto, "una forma de resistencia conocimiento desarrollado para perturbar

las mentalidades convencionales, desafiar el poder opresivo, reflexionar sobre la arquitectura completa de las desigualdades estructurales y oportunidades de vida asimétricas y buscar un mundo más justo" (Hill Collins, 2019, p. 121). El conocimiento de la educación inclusiva ha de construir un cambio social positivo y una energía psíquica otra.

No perdamos de vista que, la inclusión –fenómeno estructural y relacional– expresa una naturaleza marcadamente estructural, relacional, política y una ontología relacional y procesal, el que, al dialogar con muchos campos de investigación y de pensamiento, despliega una acción alter-disciplinar, lo que repercute no sólo en el movimiento de los sentidos de cada uno de sus campos, sino que, altera, modifica e interrumpe lenguajes, concepciones, objetos teóricos, etc. La principal tarea de la alterdisciplinariedad es la interrupción y/o modificación creativa de cada uno de los campos con los que esta entra en contacto. Por su parte, la educación inclusiva –circunscripción específica de verdad– responde a una matriz de organización cognitiva que está interesada en disponer de los medios de comprensión de su saber y quehacer ético, político y metodológico, reconociendo que, dada la complejidad de sus fenómenos, esta reconoce que, estos nos pueden ser delimitados con exclusividad en los paradigmas de cada una de las disciplinas que nutren sus desarrollos. Esta condición permite observar que estamos dialogando con un cuerpo de fenómenos de difícil definición, pero, ante todo, que construyen progresivamente un objeto cuyas formas de control cognitivo sólo pueden ser comprendidas en la exterioridad de su objeto, esto es, por fuera y más allá de sus imputaciones tradicionales. Tal ejercicio deja en claro una posición posdisciplinar al describir el tipo de articulaciones intelectuales que de ella se desprenden. La naturaleza del conocimiento de la educación inclusiva es de carácter posdisciplinar.

La inclusión en tanto fenómeno construye una forma de visualidad de carácter relacional, así como, produce diversos significados culturales que afectan de forma directa e inmediata a diversas clases de construcciones epistemológicas y metodo-

lógicas realizadas por cada una de las geografías académicas dispersas con las que entra en contacto y que nutren sus desarrollos en términos genealógicos. Este fenómeno produce un determinado circuito de producción y transmisión de sus contenidos más trascendentales, las que, afectan igualmente a la significación de sus objetos teóricos, empíricos y de análisis y los mecanismos de recepción social pueden cumplirse. La educación inclusiva en tanto circunscripción intelectual nunca debe ser reducida a un conjunto heterogéneo de prácticas teóricas y/o metodológicas, lo que es cierto. Esta hace mucho más. Debemos concebirla en términos de una constelación expandida de prácticas intelectuales que garantizan la inclusión atendiendo a la diversidad de problemas que tienen lugar en determinadas prácticas culturales. Es por ello que, la inclusión se encuentra comprometida con una multiplicidad de dimensiones comprometidas. Entenderla exclusivamente en la dirección de su significante *mainstream* es condenarla al fracaso. Este llamamiento implica la renovación profunda de las metodologías de investigación y de análisis empleadas al interactuar con un determinado fenómeno. A pesar que la inclusión constituya un hecho insoslayable en las estructuras académicas ha encontrado diversas obstrucciones para promover un sistema de reorganización de sus dispositivos y prácticas de investigación que delimitan lo que son o serían los estudios sobre educación inclusiva. Es una tendencia sancionada a no pensar en esta dirección en la pedagogía. Recordemos que, la pedagogía en tanto campo de estudio es, más bien, un espacio que consagra un saber acumulado en la práctica. Esto la define en términos de tecnología.

El nuevo contextualismo epistemológico de la educación inclusiva define la naturaleza teórica de la educación inclusiva en términos de un *proyecto de conocimiento en resistencia* (Ocampo, 2020, 2021 y 2023), lo que, no debe ser confundido con la afirmación que ubica la naturaleza del conocimiento auténtico que esta produce en términos posdisciplinares (Ocampo, 2016, 2017, 2019, 2021, 2022 y 2023). En esta sección, he dedicado mis esfuerzos a caracterizar las implicancias de

situar la comprensión epistemológica de la educación inclusiva en términos de un conocimiento resistente. Si bien, en trabajos anteriores, he documentado que este propósito es inherente a la naturaleza de una micropolítica de carácter analítica, cuyo propósito consiste en examinar cómo determinados cuerpos de conocimientos significados como parte de la justicia social pueden incurrir en la legitimación silenciosa de diversas clases de desigualdades. Un proyecto de conocimiento en resistencia atiende cautelosamente al tipo de alianzas silenciosas que argumentos críticamente democráticos pueden establecer con diversas expresiones de opresión y dominación. Su afectación, también roza lo más profundo de las formas de constitución de los dominios académicos.

Si tuviésemos que pensar acerca del tipo de investigación que esta construye, sin duda, tendremos que sostener que, esta es de carácter crítica. Crítica en la senda del interés de conocimiento que fabrica, ya que, sus herencias genealógicas que participan en la creación y emergencia de su conocimiento especializado demuestran un marcado carácter poscrítico, incluyendo, algunas herencias y legados de la teoría crítica. A pesar de la intensidad investigativa de este campo, es un fenómeno que se emplea con alta recurrencia dentro y fuera de la academia. Este es un discurso alterdisciplinario, esto es, al entrar en contacto con diversas geografías académicas produce un mecanismo de interrupción a sus dinámicas de producción del conocimiento. Por tanto, contribuye al descentramiento de sus lenguajes y objetos teóricos, empíricos y analíticos. Lo que hace que la educación inclusiva enmarque sus propósitos e intereses investigativos en términos *críticos*, es, en parte, por asumir una crítica profunda a determinados marcos conceptuales, lógicas disciplinarias, formas metodológicas y esquemas de racionalidad ligados en algún punto a sus principales preocupaciones y advocaciones ético-políticas.

Las invocaciones y llamamientos en los que incurre este singular género intelectual buscan desafiar la imaginación que explica la desigualdad y, especialmente, el tipo de desigualdades que pueden emerger de argumentos críticamente democráticos.

Esta es la base de una micro-política analítica. Atribución sustantiva que define a la educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia. Otra de sus características derivadas de su impronta crítica consiste en reconocer que esta, construye una praxis crítica referida a la forma en cómo las personas y colectivos sociales y culturales construyen un esquema inclusivo, un diagrama de posiciones móviles y transitivas, cuyas manifestaciones son aplicadas en nuestro día a día. Esta puede ser articulada dentro y fuera de la academia. Este tipo de praxis es clave para combatir cualquier clase de injusticia u opresión social. Tal reconocimiento permite sostener que, tanto su investigación como su praxis crítica pueden encontrarse en todas partes. Esta interconexión siempre debe estar en nuestra mente. "La investigación y la práctica pueden ser efectivas sin que cada una tenga en cuenta explícitamente a la otra. Pero la unión de las dos puede generar beneficios mayores que los de cada una por separado" (Hill Collins, 2019, p. 41).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia, España: Cendeac.

Bowman, P. (2022). The Task of the Transgressor. Recuperado de: https://culturemachine.net/deconstruction-is-in-cultural-studies/the-task-of-the-transgressor/ [última visita: 12 de octubre de 2023].

Chow, R. (2002). *The Protestant Ethnic and the Spirit of Capitalism*. Nueva York, Estados Unidos: Columbia University Press.

Chow, R. (2006). *The Age of the World Target: Self-Referentiality in War, Theory and Comparative Work*. Durham, Carolina del Norte, Estados Unidos: Duke University Press.

Hill Collins, P. (2019). *Intersectionality as Critical Social Theory*. Nueva York, Estados Unidos: Duke University Press.

Hall, S. (1992). Cultural Studies and Its Theoretical Legacies. En L. Grossberg, C. Nelson y P. Treichler (eds.). *Cultural Studies*. Nueva York, EE. UU. y Londres, Reino Unido: Routledge.

Laclau, E. (2000). Identity and Hegemony: The Role of Universality in the Constitution of Political Logics. En J. Butler; E. Laclau y Z. Žižek (eds.). *Contingency, Hegemony, Universality: Contemporary Dialogues on the Left*. Londres, Reino Unido: Verso.

Laclau, E. y Mouffe, C. (1985). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. Londres, Reino Unido: Verso.

Locke, J. (1690). *An Essay concerning Human Understandin*g. Oxford, Reino Unido: Clarendon Press.

Lugones, M. (2021). *Peregrinajes. Teorizar la coalición contra múltiples opresiones*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones del Signo.

Mowitt, J. (1992) Text: The Genealogy of an Antidisciplinary Object. Durham y Londres, Reino Unido: Duke University Press.

Ocampo, A. (2016). Gramática de la educación inclusiva. Ejes críticos para cartografiar sus condiciones de producción y funcionamiento epistémico. En Ocampo, A. (coord.). *Ideología, invisibilidad y dominación. Los imaginarios constitutivos de la discapacidad en Latinoamérica*. Pp. 73-159. Santiago de Chile: Fondo Editorial Celei. https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/706472.pdf

Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada, España: Ediciones UGR. https://digibug.ugr.es/handle/10481/49716

Ocampo, A. (2020). Claves heurísticas de la Educación Inclusiva. *Leplage Em Revista*, *6*, sept-dic. (especial) - Educação e Desafios, 71-87. https://doi.org/10.24115/S2446-

622020206Especial948p.71-87

Ocampo, A. (2021). Inclusion as a knowledge project in resistance. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, n°26, 27-67. https://doi.org/10.31644/IMASD.26.2021.a02

Ocampo, A. (2022). Epistemología de la educación inclusiva y sus condiciones de producción. *Revista Educação em Foco*, *27*, 1-22. https://doi.org/10.21501/22161201.4066

Ocampo, A. (2023). Inclusive education as a heuristic device. *Region-Educational Research and Reviews*, *5*(3), 27-41.

Rancière, J. (1999). Disagreement: Politics and Philosophy. Minneapolis, Estados Unidos: University of Minnesota Press.

Schor, N. (1994). *The essential Difference*. Bloomington, Estados Unidos: Indiana University Press.

Spivak, G. (1988). ¿Puede hablar el subalterno? Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/1050/105018181010.pdf [última visita: 20 de septiembre de 2023].

Spivak, G. y Gunew, S. (1993). Questions of Multiculturalism. En S. During (ed.). *The Cultural Studies Reader*. Londres, Reino Unido: Routledge.

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.

Poesía

GUILLERMO EDUARDO PILÍA: LA ORFANDAD DE LAS COSAS Y OTROS POEMAS

GUILLERMO EDUARDO PILÍA: THE ORPHANHOOD OF THINGS AND OTHER POEMS

Autor
GUILLERMO EDUARDO PILÍA

Cómo citar este artículo. Pilía, G. E. (2023). Guillermo Eduardo Pilía: la orfandad de las cosas y otros poemas. Thélos, 1(17), 56-67. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

ORFANDAD DE LAS COSAS[1]

Cuando mi padre murió, quedó huérfana
una porción del mundo: su bastón,
un reloj, los anteojos, sus zapatos,
un perfume y los pequeños papeles
escritos con su letra, las camisas.
De seguro las cosas
no saben que es un hábito del hombre
el morir, ese instante entre un latido,
un dolor y la nada. Los objetos
no son en sí: tan solo pertenecen.
Piedad por lo que existe en ignorancia,
por lo que vida y lenguaje desgastan
con su esmeril... Ahora que me ciño
a la muñeca el reloj de mi padre
el día corre igual pero sin él,
ya exiliado del tiempo; sus zapatos
van de prisa, su ropa se agiganta;
y en el gesto piadoso
de usar en adopción sus pertenencias
hay amor y también aceptación:

1. Los poemas seleccionados pertenecen a su libro inédito *Orfandad de las cosas.*

así se abrevian las horas, los pasos

entre su ausencia y mi propio morir.

ALGUNOS LIRIOS

Esta mañana en tránsito
de ciudad en ciudad, bajo la lluvia
que siempre obliga a pensar en los muertos...
No sé si es tristeza por el tiempo
que corrió imperceptible, si es asombro
de comprobar que hasta hoy sobrevivimos...
Si he plantado a pura vida en mi casa
unas varas de lirios amarillos
que esa vez arrancamos del arroyo.
Qué lejano me resulta aquel día,
su sol y el agua esta turbia jornada...
Soy el mismo y soy otro al que la fresa
de la peste pulió de vanidad.
Hoy en la tierra extraña del jardín
se multiplican lozanos los lirios
pero no el padre ausente ni el amigo
incapaces de aguantar la inclemencia...
No alberga mi alma reproche, amor mío,
sino más bien una oscura certeza:
la del agua que lenta se escurría
hacia el río mayor; y en sus orillas,
vos y yo, la alegría, algunos lirios.

LAS RANAS

Dos o tres noches croaron las ranas
como nunca lo habían hecho. La sequía
fue dura este verano y con las lluvias
volvió de pronto ese canto, ese rito
de apareamiento al borde de las zanjas
que descienden sin nombre hasta el arroyo.
No el hueco transcurrir, sino la vida
nos ha vuelto de a poco fraternales...
Cuántas veces también sentimos dentro
nosotros el rigor del estiaje, la lengua
seca a la palabra, mal predispuestos
en materia y espíritu al amor...
Así las ranas sin saberlo, hasta que llegan
las tormentas nocturnas, el rugido
de la creciente, el desbordar de las cisternas.
Y entonces vos y yo tratando de imitarlas
en el canto y la cópula, en la pobre
alegría del agua... Cuántas veces...
Tres noches a lo sumo en que buscamos
sumarnos a su música y su amor:
acaso esas dos simples contingencias
con que se expande el mundo al infinito.

WHEN I WAS YOUNG

Llega el recuerdo con el olor del verano:
sin pausa la besaba, dos pavesas
contra una tapia umbría, con pasión
de un cuerpo hacía poco adolescente.
¿Qué fue de aquel que fui, al que tan solo
en la débil memoria reconozco?
— *When I was young*... Yo no sabía entonces
si darle mi vida a Dios o a su carne
que me llamaba de antiguas orillas.
— *All by myself* —sonaba melancólico
en la radio del taxi del regreso
y desde entonces me sigue por siempre.
Ignoro si me amaba y hoy no puedo
buscarla y preguntarle. Pero a veces
vuelvo al muro, a la música, al ardor
entre el bochorno estival. ¿Qué los trae
cada tanto hasta mí? ¿Por qué razón
los recuerdo y acaso los extraño?
— *All by myself* ... Un amor borrascoso,
obsceno como una flor de verano.
Y aquel cielo de madrugada dando formas
a esas nubes, a esas nubes grandiosas.

DONDE FUE EL PARAÍSO

En la persiana de un cuarto de hotel
sin estrellas ni prosapia, en el centro
de una ciudad marítima,
he visto expuestas palabras de amor:
frases con nombres, lugares y fechas,
escritas y sobrescritas, verano
tras verano, por múltiples amantes
que hallaron en esa pieza una exigua
tregua de felicidad. Y también
en el cajón de la mesa de noche,
por debajo de un Nuevo Testamento,
con cándidos errores ortográficos.
No sorprende el amor sino su ausencia
—la abstinencia de pasión que carcome
como fungosidad del alma—,
no sorprende el amor, pero tal vez
el constatar su presencia en lugares
de sábanas raídas y humedad;
que en un cuarto de hotel de mala historia
al que entramos a hacer noche en un viaje
otros hayan dejado testimonio
que algún verano fue allí el Paraíso.

MORIR ES ALGO ASÍ PERO SIN AGUA

Uno para a dormir en algún pueblo
o en una casa extraña. Siente ahogo
y se despierta en medio de la noche
rodeado de otras sombras, de opresiones
que no son las habituales. Se escucha
el gorgoteo de una espita, los autos
que vuelven de una fiesta o van en busca
de cierto amor prohibido; y el zumbar
de los mosquitos o el canto de un gallo.
Todo es como en la infancia. Pero ahora
se está a solas y de golpe envejecido,
se calculan las horas para el alba
y los años improbables que restan
por vivir. Cuántos veranos aún:
quizás veinte, con suerte veinticinco
o en el peor de los casos, dos o tres.
Morir es algo así pero sin agua
sonando en las cisternas, sin un gallo
que anuncie la mañana: estar en sombras
boca arriba en la cama de un hotel,
sin palabras ni día que amanezca,
con todo el infinito sobre el pecho.

LA ENFERMEDAD DE LAS COSAS

Hace meses que el reloj de pared
marca cualquier hora. Va con paso cambiado,
como un conscripto en los primeros días
de instrucción. A veces también las cosas
enferman de fatiga, de quién sabe
qué mal desconocido. O quizá se niegan
a cumplir un mandato que repudian.
En otras ocasiones a nosotros
nos invade un agobio parecido.
Y pasan tardes y noches enteras
huérfanas de sustancia, vacías, en blanco.
Los monótonos juegos que en la playa
ejecutan los niños, el desgarbo
con que una adolescente viene y va,
la cantilena del agua o la canción
que una y mil veces se repite... Y es que acaso
hay días y hay semanas en que al mundo
vemos descascararse sin sentido.
Y entonces la fatiga del reloj,
la enfermedad de las cosas, la herrumbre
de toda fe, el desgano del cuerpo
que no pidió nacer, que aborrece morir.

ACERCA DEL AUTOR

Guillermo Eduardo Pilía (La Plata, Argentina, 1958-)

Es graduado en Letras por la Universidad Nacional de La Plata, escritor, catedrático y académico. Su producción es vastísima, sobre todo en el campo de la poesía, pero también como narrador y ensayista. Además de los libros de poemas publicados en francés y rumano, fue traducido al inglés, italiano, portugués, griego y catalán. Sus textos le han reportado gran cantidad de premios en la Argentina, España, Francia, Estados Unidos, Rumanía y varios países hispanoamericanos, entre los últimos, el Premio Al-Ándalus (2010), el Premio Andrés Bello a su obra poética completa (2014), el León Benarós (2016), el Gran Prix del Festival Mihai Eminescu (2023), la Corona de Oro Ovidius (2023) y premios a la Excelencia Literaria de diversas instituciones. En 2016 se lo declaró Ciudadano Ilustre de La Plata. Es miembro de la Academia Hispanoamericana de Buenas Letras de Madrid desde 2014, que en la actualidad preside; de la Academia de Buenas Letras de Granada, como correspondiente desde 2018; de la Academia Española de Literatura Moderna desde 2021; de la Academia Tomitana y de la Academia Universalis Poetarum de Constanza, Rumanía, desde 2023; miembro fundador de la Academia Europea de Ciencias, Artes y Letras Dimitrie Cantemir de Bucarest, Rumanía, desde 2023; y miembro de la Academia Internacional Leopold Sédar Senghor de Milán, Italia, también desde 2023. En 2019 fue elegido secretario general de la Sociedad Argentina de Escritores y consejero de la Fundación El Libro. Ha contribuido con otras investigaciones importantes tal como: M. E. Aramburú; G. Pilía y M. F. Fernández Berro (2001). *La Historia de la literatura de La Plata*. La Comuna ediciones. 300 p. Fue antologado enPoetas del tiempo: antología poética del Primer Encuentro Internacional de Poetas “Germán Cardona Cruz” (2007). Colombia: Unidad Central del Valle del Cauca (UCEVA) (CantaRana).

De Pilia se ha dicho: “La poesía de Guillermo Pilía busca «una manifestación de lo sagrado / en medio de nuestro profano transcurrir». Por eso no es trágica sino elegíaca: su lirismo tie-

ne como ejes el expolio del tiempo y la consciencia de nuestra caducidad. No hay, pues, en ella desesperación sino nostalgia del sentido numinoso de las cosas y una vivencia religiosa de la realidad, que, como nuestra misma condición de seres frágiles y breves, nos hermana. De ahí que su escritura sea también hímnica, aunque no exaltada, y que encuentre en la memoria motivos de alabanza". Jaime Siles, en Misterio del Salmista (2022).

Actualmente codirige colecciones de poesía en Chile y en Colombia.

Publicaciones de poesía de Guillermo Eduardo Pilía:

Arsénico (1979). Ediciones nuevas voces. 33 p.

Enésimo Triunfo (1980). Ediciones extramuros. 23 p.

Río Nuestro / Cazadores Nocturnos (1990).

Huesos de la Memoria (1996).

Caballo de Guernica (2001). Ediciones al margen. 61 p.

Ópera flamenca (2003).

Herido por el agua (2005). Vinciguerra. Hechos de cultura. 33 p.

Ojalá el tiempo tan solo fuera lo que se ama (2011). Casa de Papel.

La pierna de Rimbaud (2012). Editions L'Harmattan.

Ainadamar (2016). Vinciguerra. Hechos de cultura

Sobre la cuerda y sin la red (2016). Vinciguerra. Hechos de cultura. 66 p.

Casamundo. Obra poética completa I (2019).

Como el dios que gestaba en su muslo (2020). Hibris.

La jambe de Rimbaud (2021). Editions L'Harmattan [ebook] https://www.torrossa.com/es/resources/an/5100130

Fatiga de los metales (2021). Ediciones ruinas circulares. 72 p.

Ministerio del salmista (2022), Colección Nuestra América. Asociación Abra Canarias Cultural, 70. P., 70 p.

Como hierba en la sombra: treinta poemas = Ca iarba la umbră: treizeci de poeme : (1990-2021). Timişoara, Editura Eurostampa, 2023, 94 p.

REFERENCIAS SOBRE SU OBRA

Astengo. Giovanni (18, 3, 2021). Escribir poesía en estos tiempos ya es un hecho revolucionario. En. Carajo. https://carajo.cl/entrevista-guillermo-pilia/

Academia de Buenas Letras de Granada (2021). Guillermo Eduardo Pilía. https://academiadebuenasletrasdegranada.org/wp-content/uploads/2021/02/CV_Guillermo_Eduardo_Pil%C3%ADa.pdf.

Higueras de Santa Ana, Cayetano M. (27, 12, 2021) La herencia de Rimbau: *Como el dios que gestaba en su muslo*. https://academiadebuenasletrasdegranada.org/wp-content/uploads/2021/12/art%C3%ADculos-sobre-acad%C3%A9micos-21-12-27.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.

Poesía

COLMENAR

Autor
ALEXANDER CORREA

Cómo citar este artículo.
Correa, A. (2023). Colmenar.
Thélos, 1(17), 68-81. Santiago
de Chile: Ediciones UTEM.

CC BY SA

Artículo recibido el 5 de mayo de 2023 y aceptado el 22 diciembre de 2023

“Y Lucila, que hablaba a río a montaña y cañaveral, en las lunas de la locura recibió reino de verdad”

Gabriela Mistral

Los pesticidas cambiaron tus hormonas
de dirección, y a la flor de tu piel no le importó
si los pistilos ováricos
te colgaban hacia afuera.

Todo con tal de entenderlas,
hacerlas hablar y terminar una
obra universal, algo parecido a cuando, de tus
libros favoritos, te niegas a leer el final.

Tu ojo omiso guarda esos mismos cuidados obsesivos,
parecidos a los de tu flor cuando pasar dejo
a la abeja de lanceta más grande y más
gruesa; prefiero una abeja de patas obreras,
que se atreva del todo a meter el cuerpo, las
alas y, sobre todo, la cabeza
en mi virgo,

    que sólo abre los pétalos de su entrepierna
    en las noches que esporas sueltas la luna
    llena.

Si fuese flora a ese obstáculo, me
entregaría observar los cristales de roca.
Esa única vez en que floreció
mi corola que te dijo sí

    arráncame de
    aquí junto a
    tus pólenes
    echaré raíz.

Pero cuando un aguijón se
endosa y tu dermis dice

“guárdalo,
confía en el destiempo
el don de tu desflora,
el cementerio de tu cuerpo”,

se realzan las ronchas;
volcanes de miedo,
con la sal mis abuelas,
curaron el dolor
de un abejorro
y su espolón
que resiste aún
en mi corazón.

De boca abierta y risueña
esperé a una reina
Colmenar
en el interior de mi palpo labial.
Ofrecí
comisuras a ese avispar,
confundo abejas por sorpresa
en mi barba
se pliegan,
herpes infantes
juegan al rompecabezas,
sus bombas aspirantes,
en una trampa
velan mi lengua.

Muerdo abejas que aletean
terremotos zumbares
amalgamas negras
se devoran mis coronas
turmalinas de resina
para quien saliva.

Miedos
venganza de enfrentar,
apiarios que enjambran en imperios

Mastico zánganos badulaques
con quien más nadie quiso volarse.

Esto no tiene sentido dije;
sería como mirar hacia
atrás y volver a
convertirme
en sal.

Caen aguijones,
ensartes en mi ojo labrador.
Espero la intoxicación por contagio
colectivo
un colmenar se ha contradicho
comulgar con mis hedores cadáveres;
huesos con retazos
mi ámbar derruido.

Una lanceta ano-expuesta
atraviesa
los pedrajes que por las noches recibo.
Mal decir,

mal de ojo

mi pestañear por la nuca

o la cuarta posición de mi pliè.

Te espero con el
antebrazo
y mis tendones
heridos,
un collar de muñecas viejas.
te dejo en este entrever por la espalda.
Tengo ojos cucarachos lagrimosos
dependientes
miles de panales penden,

cuajos,
mieles sobre mi tajo
y por debajo de la roncha, gargajos
o mi obsesión por sangrar en grafitos.

Cambié el polen por la cerilla de
mis orejas,
panales ronroneantes.
Entrego la mitad de mi cuerpo
a quien descifre los murmullos
de este convento al que sólo dejo
entrar
abejorros de corazón añejo.

En la sincrónica de este colmenar
no hay espacio para recolectoras
zánganas,
y por ser reina puedo
abrir la boca y trampa.
Sobre mi lengua hay terrones,
almíbares tesoros,

cráteres porosos,
cristal de roca,
ópalos,
piedras granizos,
turmalinas de azúcar:

vengan por mi rapto,
señuelo de esta mi lengua
lanceta,
cementerio elegido
por mandato de la reina.

Se nos pasa el tiempo

el polen ya no se agarra tan fuerte a nuestros cuerpos
mala mano tuvieron las flores del romero
que como una fábula me hacen sangrar
como la obrera más pintosa
una abeja tonta que no hace más que escupir al cielo

y que en todas esas veces en que nos dijo que aprendió no hizo más que mojarse con el veneno de su propio ego.

Entrar en el laberinto de aquel pistilo.

denotando que nuestro cuerpo había pasado por un dolor,
y que aún así un hexágono nos quedaba flojo
a la hora instaurar un manifiesto,
quizá una biblia que a te sirva
cuando haces parte de ti esta Panalogía.

Te das cuenta cómo te entrego él génesis, la creación entre tú y yo,
todas esas veces en que yo me apropio de tus pólenes.

“Pero mi cintura de avispa por la
pasarela del club miel ya viene de
vuelta”

Es ahí cuando entendemos la diversidad del polen,

una teoría que como una herida sólo se podía hacer valer en ti.
Y es que nos remitimos a cartas,
escrituras de avispas que sólo pretendían ser viejas
anunciadoras del daño.

A pesar de que un pistilo nos iba a herir, recurrimos
a él cuando necesitamos afectarnos.
Una florería que no hizo más que peinar nuestros
vellos apelmazados y azumagados.
Y tú no hacías más que con las flores del romero hacer caridad, por
eso los coliguachos te gritaron:

"Con ese pelo parecíai recién pescá
saliendo del Toe moi
andabai pasá a amor
te dejaron con las lágrimas colgando."

Es por eso que la relación con esa flor la mantuvimos en secreto, y entre más corta la hacíamos,
el sol menos demora en secarnos los cabellos.

"La que come callá,
come dos veces,
da lo mismo sacar provecho."

En esta casta,

en la que estamos todas claras,

tú sabes que la reina estará ocupá y tú
serás la obrera que recolectará.

Y está de más decir:

la que reparte se lleva la mejor parte.

De la carroña algunas comimos

(es como juntar las babas entre los amigos),
demás algunas ya se han servido,
aunque nuestros revuelcos nada tuvieron que
ver con algún tipo de traspaso de polen;
comemos porque tenemos hambre,
no guardamos nada,

somos fieles a la pérdida del aguijón.

destierro nupcial

Si no me lo creyera; no sería capaz de decirte,
lo importante que fue en este reinado,
lo básico de un zángano,
un zángano incapaz de sentir, ni mucho menos decidir.
Sólo llegas y te vas, dejándome a solas con generaciones
y generaciones de un reinado
del cual por supuesto ni en lo más básico
de proporcionar un alimento te has pronunciado,
vives a dos cuadras, y con el dolor que me llevó ver tu cara de zángano desterrado,
me empelota saber que pesas menos que el aire,
y allí afuera, haciendo nada,
aplastando panales,
te llenas el buche diciendo como tu espolón me atravesó
y que sin ti hubiese sido imposible
la configuración de este reinado,

No te dabas cuenta de que por pena te alimentaban
con sobras de cera tus hijas obreras?
Te creí zángano maldito,
cuando me prometías que este panal lo construiríamos
a punta de pólenes y babas.
ahora después de años pienso,

¿a cuantas princesas le fuiste con el mismo cuento?
badulaque cuando por la nuca zumbabas y me decías;

“Te miro la boca y miles de avispas carnívoras
hacen la idea que lo mejor para nuestra historia sería comernos”,

Pero por un zángano no íbamos a dejar de ser reinas,
¿Entiendes lo egoísta de tu sentido de pertenencia?
en ese momento en el que ofreciste lo miserable de tu opuesto,
fue cuando comprendí
que tu pieza en este panal no hacía falta,
y a comprender que tu ausencia fue lo que me llevó a prevale-

cer mi reino.
yo fui aquel recipiente que reformuló
esas pequeñas dosis de veneno,
te das cuenta de lo bello y singular de ser la primera reina que se contagia de un panal
Jamás nunca entenderías la utopía de miles de abejas subversivas.

Acerca del autor

Alexander Correa (Santiago de Chile, 1991).

Poeta, Bibliotecólogo Documentalista (UTEM). Aparece antologado en Versos/diversos (El perro y la rana, 2010), Ó (Erizo editorial, 2011) y HALO 19 poetas chilenos nacidos en los ’90 (Jc. Sáez editor, 2014).

Ha recibido los premios Roberto Bolaño (mención honrosa 2009) y el Premio Municipal Juegos Gabriela Mistral, Santiago de Chile por su obra “Colmenar” (mención honrosa 2015). Ha publicado de manera independiente la plaquette Lud mía (Correa, A. y Panes, A. 2011); ARIEL o los ecos en mi garganta (Proyecto Editorial Itinerante, 2012) y Las cachorras (Libros del perro negro, 2017). Ha sido becario de la Fundación Neruda (2021-). Actualmente (2023 -) se desempeña como bibliotecario en la Universidad Finis Terrae.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Correa, A. y Panes, A. (2011). Lud Mía. Recuperado de: https://es.scribd.com/document/109445766/LUD-MIA-Alexander-Correa-Angelica-Panes-Poesia-Chilena.

Correa, A (2017). Las cachorras. Recuperado de: https://jampster.cl/extracciones-las-cachorras-alexander-correa/.

Lara A., L. (enero de 2013). Nuevos poetas de Chile: Alexander Correa. Círculo de poesía. Recuperado de: https://circulodepoesia.com/2013/01/nuevos-poetas-de-chile-alexander-correa/.

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.

Entrevista

MEDITACIÓN, DIMENSIÓN ESPIRITUAL, PRÁCTICA Y AMABILIDAD: ENTREVISTA A RICARDO PULIDO*

Entrevistadora
MARIELA FERRADA CUBILLOS

Cómo citar este artículo. Ferrada C., M. (2023). Meditación, dimensión espiritual, práctica y amabilidad: entrevista a Ricardo Pulido. Thélos, 1(17), 82-101. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

Entrevista de carácter semiestructurado, realizada de forma presencial por Mariela Ferrada Cubillos, el 28 agosto de 2019, a Ricardo Pulido, psicólogo clínico PUC, psicoterapeuta relacional, doctor en Psicología General y Clínica de la Universidad de Boloña, autor del libro Meditación, Mindfulness y Psicoterapia (2014) traductor de una selección de textos de La mirada sin Ojo (Bertossa, F. y Ferrari, R., 2010). Es actualmente instructor de meditación de la Asociación Spazio Interiore e Ambiente (A.S.I.A.), Santiago de Chile. https://www.asiasantiago.cl/equipo/ricardopulido

Artículo recibido el 20 de octubre de 2023
Versión final: 22 de diciembre de 2023

Ricardo Pulido: Yo soy un psicoterapeuta, me formé como psicólogo, tengo un doctorado en psicología clínica y en paralelo me form**ó** como instructor de meditación y yoga y Aikido, que son mis disciplinas de base. Uniendo estas dos vertientes, que son la psicología, la psicoterapia y la meditación y las artes corporales, desemboqué en el mindfulness. Me form**é** como instructor de mindfulness y hoy me desenvuelvo en estos tres mundos. En el mundo del mindfulness, el de la psicoterapia y el del camino espiritual. Soy maestro de meditación, guío a un grupo, y estoy haciendo un trabajo de *absorción al origen de la experiencia*.

Respecto del *mindfulness*, lo que estoy haciendo es continuar con los talleres de reducción del estrés basados en *mindfulness*, pues justamente esta técnica está puesta al servicio de combatir altos niveles de estrés. En el centro [Asia Dojo, Santiago] también dictamos cursos de prácticas regulares: en distintos momentos de la semana se viene a meditar en grupo. El objetivo de estos cursos es formar a personas que ya tengan un recorrido de desarrollo personal y, sobre todo, de desarrollo en la práctica del *mindfulness*. Ellos pueden entonces recibir instrucción para poder tener las herramientas para guiar procesos grupales y guiar el proceso de ocho semanas.

Entrevistadora: ¿Dónde te formaste en *mindfulness*? ¿Cuánto tiempo te tomó llegar a decir: "Yo ahora tengo la formación y la experiencia suficiente para entregar mi conocimiento a otras personas"?

Ricardo Pulido: Me formé en California con Kabat Zinn, estuve en un retiro de diez días con él, pero ya tenía antes una práctica muy instalada, de diez años; practicaba regularmente meditación, aikido y yoga, además de mi formación cómo psicoterapeuta o psicólogo. Por lo tanto, ya ten**ía** mucho camino recorrido. En el fondo, mi formación propiamente formal en *mindfulness* fue más bien una manera de transformar esto en

una metodología de enseñanza, que fue lo que me entregaron Kabat Zinn y Saki Santorelli en el retiro de diez (10) días. Después empecé a dictar talleres de reducción del estrés. Cuando sumé varios años de experiencia dictando talleres, me decidí a trasmitir esta herramienta a otras personas.

Entrevistadora: Es interesante cuando mencionas que tenías experiencia previa y recuerdas a tu grupo, lo que te motiva luego en aquella dimensión espiritual actual en la que guías a otras personas. Veo que en la sala de meditación hay una fotografía de un maestro [Ramana, Maharshi]. Kabat Zinn dice que no se puede quitar la dimensión espiritual. Si bien hay un programa de ocho semanas, que está regulado científicamente, no se puede dejar de lado la dimensión espiritual. ¿Cómo ves tú a la dimensión espiritual, acompañada con la meditación?

Ricardo Pulido: Es el gran tema, porque la dimensión espiritual no tiene mucha cabida en el programa. O no es protagonista, en el fondo. La idea es que el programa se amplíe muchísimo y que muchas personas tengan el beneficio de las prácticas y de las herramientas *mindfulness*; y es bueno que sea así. Pero como el *mindfulness* es *despojado* de espiritualidad, no es suficiente para combatir el vacío interior, la agitación mental. O sea, si no le ponemos la dimensión espiritual, es muy difícil sostener la práctica, profundizarla, porque *algo* en nosotros requiere de mayor profundidad. Entonces yo creo que la espiritualidad es algo que está pendiente, o sea, poder desarrollar una espiritualidad nueva, contemporánea, o del siglo XXI, que ya no esté necesariamente fundada en dogmas o en rituales que ya no hacen sentido, o en tradiciones que son muy lejanas a las propias, es algo que está pendiente en nuestra cultura. Nos hemos ido alejando de nuestra tradición religiosa, pero no es llegar y absorber una nueva tradición. Hay que empezar a desarrollar una nueva manera de entender la espiritualidad, y en esa trasformación cultural yo creo que el *mindfulness* tie-

ne mucho que aportar. Pero no sólo el *mindfulness*, también la filosofía, también el arte, porque se tiene que generar una cultura espiritual nueva. Eso pienso.

Entrevistadora: Hay una de práctica que pertenece al método que tú enseñas en estas ocho semanas, una meditación guiada que se llama *La meditación del corazón*[1], que tiene una mirada más bien espiritual. A mí me ha tocado asistir a algunas charlas donde se habla de la compasión, que de alguna manera es un proceso que se puede cultivar a través de la atención plena, en las prácticas de meditación. Y estas prácticas en específico comienzan con que uno mira a la(s) persona(s) amada(s), y las meditaciones se practican en compasión respecto de esa(s) persona(s) que uno ama. Esto me llam**ó** la atención, porque mencionan que, para nosotros en Occidente, es más fácil pensar en alguien que amamos que pensar en nosotros mismos, debido a la autocrítica recurrente que tenemos, que muchas veces es despiadada.

La pregunta es: ¿qué fortalezas tú crees que tienen, no solamente las prácticas de meditación, sino otras prácticas que están relacionadas con las prácticas que ofrece el programa de ocho semanas? Por ejemplo, las visualizaciones guiadas u otras complementarias.

Ricardo Pulido: El mundo de las prácticas contemplativas es enorme. Lo que el programa ofrece es un conjunto de prácticas que son las que Jon Kabat Zinn[2] conocía, manejaba, y que de

1. Meditación metta o del corazón con estiramientos preliminares (Ricardo Pulido). https://www.youtube.com/watch?v=D58xPM4Vyv8.

2. Jon Kabat Zin (1944-) es biólogo molecular, investigador en medicina, elaboro un método de reducción de la ansiedad el estrés y dolor crónico, de 8 semanas de *mindfulness*, que desarroll**ó** en la Universidad de Massachusetts en el año 1979.

alguna manera organizó, a las que les dio sentido. Eventualmente se podrían agregar y complementar con otras, pero no están validadas, probadas. Por ejemplo las prácticas de compasión son prácticas que se hacen en el budismo; en el programa de ocho semanas s**ó**lo hay una, esta *meditación del corazón* que tú dices, pero hay muchísimas prácticas de compasión[3], tanto así que ahora hay un programa de ocho semanas para desarrollar la compasión., esta idea de las ocho semanas, que es genial de Jon kabat Zinn[4], de poder exponer a personas, no en un camino espiritual, no tienen que comprometerse con nada, sino que inscribirse en un curso muy serio, muy comprometido, porque hay que practicar mucho en la casa, [Programa MBSR: Mindfulness-based Stress Reduction. En español REBAP: Reducción del Estrés Basada en la Atención Plena]. Este formato es muy interesante, y permite no solamente reducir el estrés, sino también para muchos otros objetivos, por ejemplo, el desarrollo de la compasi**ón**. Hoy existen programas para eso o para otras cosas también. La compasión, pero ahí tú te encuentras de nuevo con la misma pregunta que hacías antes, ¿cómo se ofrecen estos programas de la compasión? Normalmente se ofrecen como programas que van a ayudar a aliviar el sufrimiento personal, a mejorar los indicadores de calidad de vida, físicos, por ejemplo, a mejorar los indicadores de felicidad, o sea, está todo muy puesto en como una herramienta, como un remedio, una medicina que va a solucionar problemas, y en eso no es tan distinto de una dimensiones científicas, psicológicas, psicoterapéuticas, funcional, como una serie de herramientas para sentirnos mejor emocionalmente, pero no está necesariamente vinculada la compasión con una dimensión espiritual, de sacrificio por ejemplo no es que la compasión tenga que terminar en un sacrificio por ejemplo, claro, pero si la idea de una compasión que surge del contacto con una dimensión más sacra; por ejemplo,

3. Prácticas guiadas Asia Dojo Santiago https://www.asiasantiago.cl/centro-de-recursos/practicas-guiadas/.

4. Véase Mindfulness, reducción de estrés, y curación - Jon Kabat-Zinn (4 agosto 2017) en Palouse Mindfulness https://www.youtube.com/watch?v=WsFssFEtncM

volver a traer la dimensión de sagrado a nuestra existencia; eso no necesariamente lo toman los programas. No necesitan tomarlo para generar beneficios, pero no alcanzamos a tocar la dimensión espiritual si es que la pregunta profunda por el conocimiento, por lo sagrado, no está incluida.

Entrevistadora: Las prácticas de compasión y meditación están recomendadas para las personas que trabajamos con otros (bibliotecarios, educadores, enfermeros, otros), porque en ellos se puede manifestar el *síndrome del quemado*[5], de estar degastado en el trabajo con personas. Supuestamente esto favorece tener un mejor autocuidado y una mejor autorregulación. Eso implica mirar cuán consciente está uno de cuándo le están aconteciéndolas cosas; o sea, mirar lo que está pasando y no darle etiquetas de juicio, que básicamente es lo que nosotros tratamos de hacer en la primera conversación con nuestros consultantes: que vienen con problemas o algo que se les hace problema y que no saben cómo solucionar y buscan un camino alternativo. Entonces uno, en una conversación, busca opciones, junto con ellos, los acompaña. Pero es tan difícil, en el sentido de que, cuando veo a las personas que practican de manera regular, cómo lo integran a su vida. Es importante la presencia, uno nota hay un algo que no es reactivo y que es distinto, que uno no podría describir, pero cuando uno habla con estas personas, o lee sus trabajos, se da cuenta de que tienen un nivel de descripción, de detalle de la experiencia, que uno cuando no tiene la práctica no alcanza, eso como desmenuzar todo lo que existe, todo lo que está presente.

Cuéntame: ¿has tenido la experiencia de presencia plena? y ¿cómo se llega a tener estos estados de presencia, de consciencia, completamente consciente en espacios más prolongados en la

5. El síndrome de Burnout fue declarado por la Organización Mundial de la Salud en el año 2000 como un factor de riesgo laboral por su capacidad para afectar la calidad de vida, la salud mental e incluso hasta poner en riesgo la vida del trabajador o trabajadora.

vida cotidiana?, porque no son las veinticuatro horas. ¿Cómo uno podía llegar a vivir eso?, ¿cuánto se puede un llegar a demorar?, ¿la vida entera, medio año, un año, dos años?

Ricardo Pulido: O varias vidas. Sí, porque ahí está el paradigma occidental, ¿no?, de creer que, como sólo somos un organismo biológico, es una cuestión de desarrollar al máximo esa biología como para llegar a un producto excelente, que es estar presente todo el tiempo. Pero desde el punto de vista de que uno viene con una información kármica, de vidas anteriores, entonces el que lo logra hacer en esta vida no quiere decir que haya hecho una muy buena técnica en la vida actual, si es que ya trae una información, un acumulado de experiencia, de mucho antes. Lo dejo ahí, porque en el fondo es como una especie de fantasía lo que yo estoy diciendo, ¿no?, en el paradigma actual...

Entrevistadora: S**í,** es una realidad creada...

Ricardo Pulido: Creada, **sí**... pero también es creada la idea de que sólo vivimos una vez. Ambas son narraciones, ya. Pero lo digo porque no es explicable la presencia de algunas personas sólo por la cantidad de pr**á**ctica que hacen, porque así cómo hay personas que practican toda la vida, durante muchas horas, y su nivel de presencia es muy bajo, y sobre todo cuando se exponen a situaciones de la vida cotidiana. O sea, no hay una relación uno a uno entre cantidad de práctica y nivel de presencia plena que pueda tener la persona y c**ó**mo mantener esa presencia a lo largo de todo el día, por ejemplo. Y ahí yo creo que la dimensión espiritual es fundamental. Ramana Maharshi[6], por ejemplo, se decía que estaba *siempre en presencia plena*, pero no porque él hubiera hecho un entrenamiento militar de presencia plena,

6. Ramana Maharshi (1979 – 1950), filósofo, escritor, religioso hinduista advaita. Sus enseñanzas se centraron en la indagación del alma.

sino porque él a los dieciséis años tuvo una experiencia, una iluminación que lo dejó, de alguna manera, muy clarito acerca de las prioridades de su vida, en las prioridades de en qué involucrarse y en qué no. Su vida se construyó **a partir de eso. Entonces**, **más** que cuánto uno se demora, tiene mucho que ver con ¿cuáles son las preguntas que uno se hace?, ¿cuáles son las intenciones que uno tiene?, ¿cuál es el propósito que uno tiene en la vida? Entonces yo creo que lo que marca la ruta en la práctica, si tú quieres hacer atención plena para tener una mejor salud solamente, claramente no es una motivación suficiente como para poder estar presente las veinticuatro horas del día, siete días a la semana.

Entrevistadora: En la práctica teórica se nos ofrece una metodología, la fenomenología. A partir de esta mirada, de esta forma de apreciar la relación que tenemos con el mundo, nos ofrece como una alternativa de poder ver aquello, mirar y poder ver aquello que le está pasando a las personas en las cuatro (4) dimensiones: la corporal, la emocional, la intelectual y al espiritual; y poder mirar, de alguna manera, y mirarse a uno mismo en esa conversación. ¿Cómo crees tú que se puede aplicar en una conversación de asistencia, de colaboración de acompañamiento, de ayuda del otro?

Ricardo Pulido: Creo que el *mindfulness* es una gran herramienta para un psicoterapeuta, para un *coach*, para un educador, [otros profesionales] porque una de las grandes virtudes del *mindfulness* es que, despejando los juicios de la mente, la mente es capaz de escuchar mejor lo que está ocurriendo, junto con lo que tú dices. La fenomenología, que habla de poner en paréntesis lo que sabemos, lo que creemos saber, acerca de las cosas, nos permite saber nuevas cosas de esas cosas. Entonces, cuando yo pongo en paréntesis, sin mis conocimientos, mis paradigmas, mis juicios, mis prejuicios respecto de este otro que me está hablando, siempre indudablemente van a ir apare-

ciendo, porque ya que tengas el pelo de cierta manera me hace recordar experiencias, o sea, la mente asocia de las maneras más increíbles, entonces el trabajo de estar lo menos condicionado por estas asociaciones de la mente automática, favorecen una escucha más realista de lo que está ocurriendo, y eso permite un contacto más genuino, permite que las preguntas que uno haga vayan en otras direcciones, que profundicen ciertos aspectos, que los aspectos emocionales reactivos no tengan tanto protagonismo en hacia dónde va la conversación o qué es lo que escucho, qué es lo que no escucho, eso por un lado. Y, por otro lado, cuando tú le pides ayuda a alguien que está muy presente para ti, hay algo muy maravilloso, que es que la sola presencia de esa persona ya genera un espacio de apertura en ti, o sea, algo en ti confía y se entrega mayormente a explorar su propia experiencia, porque percibe y resuena con la presencia del otro que va a ser capaz de contener esa experiencia, de contener lo que está ahí.

Cuando uno está en contacto con otra persona que está muy desconcentrada, que está muy poco sintonizada con lo que a uno le pasa, uno no se abre experiencialmente con esa persona, sigue un poco tratando de mantenerse con sus defensas. Entonces el *mindfulness* tiene esas dos direcciones, diría yo: a crear una relación dónde la presencia permite que el otro se abra a su propia experiencia, por una parte, y, por otra, que la escucha del terapeuta, del *coach*, del docente, sea más transparente, más genuina, menos interferida por filtros, que a veces no son tan importantes.

Entrevistadora: Una de las cosas que para mí fue significativa de la experiencia que tuve en Asia Dojo, era el concepto de *amabilidad*. Me da la sensación de que uno de los atributos de la presencia, es esta amabilidad o esta bondad que aparece en la relación con el otro. ¿Cómo ves tú la amabilidad? ¿Cuáles serían los atributos de estar presente para el otro?, digamos, disponible.

Ricardo Pulido: Esto parte un poco por no distinguir tanto entre el uno y el otro. Osea, el hecho de que uno sea muy juzgador del otro es que uno automáticamente es muy juzgador de sí mismo. Entonces cuando uno empieza a trabajar la amabilidad, primero uno la trabaja para con uno mismo (esto es distinto del catolicismo). Primero, uno la trabaja para uno mismo. En qué sentido la trabaja para uno mismo: no es un valor en sí la amabilidad, lo que es valioso es que una de las herramientas de aprendizaje fabuloso, sin amabilidad uno no puede simplemente dejar ir los juicios, nosotros tendemos a tomarnos los juicios con mucha severidad. Entonces, "no me gusta cómo me estoy viendo a mí mismo", de alguna manera me hago una autocrítica muy feroz, que no es la crítica constructiva, sino que va acompañado de emociones de frustración, de roce, de conflicto, con emociones que son difíciles. Mientras que con la amabilidad uno logra mirar lo que está pasando, sin juzgarlo, acogiéndolo y, por lo tanto, tiene más posibilidades de poder cambiarlo, de poder mejorarlo, de poder revertirlo, porque la emoción de la frustración no está presente. Entonces no hay un combate que hacer adentro, y es increíble que aceptando y siendo amable las posibilidades se abren, mientras que frustrándose, enojándose, criticándose demasiado, las posibilidades se cierran. Cuando uno tiene esa experiencia de que, gracias al ser amable, que no es ser condescendiente, no es "ya, haz lo que querai", uno no quiere hacer lo que quiere, uno quiere hacer las cosas bien. Cuando uno se da cuenta de que con amabilidad la cosa fluye mucho mejor, el aprendizaje empieza a ser posible, y tantas cuestiones con las que he luchado durante varios años de mi vida de repente empiezan a cambiar porque soy amable conmigo mismo. "No voy a seguir retándome": eso uno lo logra transferir al otro. Cuando uno se da cuenta de que si quiero tener una buena relación con el otro es mucho más saludable, efectivo y propicio suspender el juicio y tratar de entrar en una dimensión de amabilidad, que el presionar, el retar, el empujar, el imponer. Pero, al mismo tiempo, la amabilidad no se puede transformar en una especie de ídolo, porque hay veces en que uno no es capaz de ser amable o donde uno simplemente no puede ser amable; cuando tengo a alguien al frente que me está agrediendo, por

ejemplo, eso necesita un corte, ¿no? Entonces, la amabilidad es más bien, yo diría, una dimensión de pr**á**ctica, sobre todo para poder acoger lo que ocurre, pero no necesariamente es un valor que yo a toda costa tengo que poner en una relación.

Entrevistadora: Tengo como recuerdo de mi experiencia de pr**á**ctica a un compañero en que llegaba [a la práctica] y se ponía a roncar. Entonces yo me encontré diciendo "¡Oh!, ya lleg**ó** este a roncar" o "Este va a llegar a roncar". Entonces me dije "qu**é** poco amable". Porque uno al final siempre está como evaluando la experiencia. Recuerdo que yo, durante una de las primeras clases que tuvimos, cuando tú decías que "esto no era un Spa". Que si una quería ir a relajarse estaba mal, digamos, no era el lugar. Entonces eso es interesante, porque si bien es un proceso, una invitación a ser amables, a veces es un proceso muy difícil

Ricardo Pulido: Sí, lo es…

Entrevistadora: A veces tenemos la oportunidad, ese es el valor de las prácticas asistidas, de que uno puede compartir sus dificultades y mirarse en el otro, en el compañero y en uno mismo al expresar esa dificultad. Entonces, cuando hablamos de entrenar la atención plena o el estado de presencia –esto que algunos lo tienen así de fácil, que se iluminaron a los dieciséis (16), tal vez a los cincuenta (50)–, esto implica una disciplina, ¿cierto?, porque todo esto que estamos hablando no se consigue sin disciplina. ¿Cuáles son las mayores dificultades para poder adquirir esta disciplina que tú has visto en tus participantes?

Ricardo Pulido: Primero hablemos de lo que decías, de tu ejemplo, de "qu**é** poco amable". Cuando tú te dices "qu**é** poco amable fui porque dijiste *ya viene este a roncar*", ahí lo interesante es que tú eres poco amable contigo misma cuando lo dices. Entonces

ahí hay un súper bonito ejemplo de cuando la amabilidad se vuelve un ídolo: te puede jugar en contra, porque cuando no lo logras ser, te criticas, ¿no? Ahí es súper importante tener en cuenta que la atención plena es siempre en la experiencia presente. Es decir, si ya no fuiste amable, s**é** amable con tu *no haber sido amable*. Porque ya no lo fuiste. Entonces el objetivo no es ser amable, el objetivo es poder mirar la experiencia tal como se da, sea como sea. Si est**á**s siendo rabioso en un momento, míralo, porque mirándolo te vas a dar cuenta de lo absurdo que es estar enojado. Básicamente mirando más a fondo uno entiende que la reactividad se va, lo que era automático ya no es tan automático. Uno ve otros aspectos y quizás puede decir "pobre tipo este que cada vez que llega se pone a roncar", "en realidad el ronquido no me afecta tanto", y puedes entrar en una cosa más compasiva que rabiosa, por ejemplo. Sólo porque miraste un poco más, entonces por ahí hay un buen ejemplo.

Entrevistadora: Ahora también recuerdo esto. Es como *una trampita* tuya, tú nos haces decir cuáles son las expectativas que cada uno tiene respecto de la práctica. Y luego de que cada uno explica por qu**é** uno viene, porque pueden ser miles de razones, entonces tú dices, déjenlo a un lado. ¡Cuán difícil es eso! ¿Las personas que participan -en estos programas de ocho semanas- consiguen dejar de lado esas expectativas iniciales?

Ricardo Pulido: Algunos sí. Son los procesos en los que la práctica da más sorpresas. Por ejemplo, alguno viene por "sanar el sueño, porque no estoy durmiendo bien", ya perfecto. Pero si tú empiezas a practicar con esa expectativa muy a flor de piel, si las primeras semanas no duermes mejor con todo el esfuerzo que estás haciendo, te empiezas a frustrar, y entonces tu motivación por practicar empieza a decaer. Si logras dejar de lado la expectativa y te abres a que la práctica se vaya revelando, te vaya guiando, te vaya generando cambios que quizás no están todavía en la línea de poder dormir mejor, pero se empiezan a

ver en otras líneas. Es como que, de manera más sistémica, tu organismo, tu emoción, tu mente, se van regulando y, eventualmente, puede ser que después puedas dormir mejor. Pero puede ser que no puedas dormir mejor, porque tu problema es neurológico, así es que ni con atención plena se va a resolver, pero eso no significa que todas tus áreas de la vida tengan que estar totalmente gobernadas por el no poder dormir, por ejemplo. Eso apunta a soltar la expectativa, que es dejar que la inteligencia organísmica involuntaria, y aquí aparece la dimensión un poquito más espiritual, que eso que nos habita, que es sapiente, tenga espacio para hacer su trabajo. Normalmente nosotros, como intervenimos y queremos que vaya la máquina vaya hacia el lado que pretendemos, a veces no dejamos que en lo que nosotros es capaz de regular, el organismo actúe, porque intervenimos demasiado. A eso va un poco la idea de *dejar ir las expectativas*, para entrar en contacto con la experiencia tal cual se presenta, no importa hacia dónde nos lleve. Lo que pasa es que normalmente nos lleva a un buen resultado, pero no de inmediato. Entonces hay que atravesar circunstancias difíciles, experiencias de displacer, de desagrado, pero todo eso va generando una condición, un terreno fértil para ir propiciando que surja esta autorregulación del organismo.

Respecto de la disciplina: es bien difícil la disciplina, a todos nos cuesta. Creo que lo que pasa es que nos conformamos con muy poco. Al final el problema de la disciplina no es la disciplina misma, está mal planteado. Uno cree que la disciplina es como ser obediente a sus propias instrucciones, "yo me comprometo todos los días a practicar media hora, todas las mañanas, a tal hora…", eso dura un rato. Empiezan las dificultades, una o dos mañanas no lo puedo hacer, la semana de vacaciones tampoco, y después de un tiempo como que no, no aguanta más. Es porque no tenemos claro que estamos buscando con esto. Deseamos muy poco, ¿me entiendes?, nos conformamos con muy poco. Si nosotros tuviéramos claro que la vida es para abrirse a una dimensión de la existencia, querríamos, con mucho más fervor y pasión, practicar todos los días. No para cumplir la pega, no

para hacer eso que no me gusta tanto pero que me va a hacer bien, sino que lo empiezas a hacer por una convicción interna de que es ahí donde tú encuentras la fuente de tu nutrición, la fuente de tu felicidad, de tu tranquilidad. Entonces, si tú te comprometes con querer vivir desde ahí, entonces ya la práctica ya no se vuelve difícil, al contrario, se vuelve más difícil no practicar. Dices "¡Chuta!, hoy no voy a poder por esto, ¡que lata!... ya, pero mañana" ¿Me entiendes? No te tienes que empujar a practicar, al revés, es como que quieres estar ahí. Es como cuando estás enamorado; uno no dice "¡Chuta!, ¡hoy a las siete tengo que juntarme con tal persona!", no, uno está esperando que lleguen las siete (7). El enamoramiento es una cosa, la relación de pareja después a largo plazo es otra, con la disciplina es un poco lo mismo. Tiene que haber un enamoramiento, en algún momento, después del nerviosismo inicial, del enamoramiento. Después ese enamoramiento se transforma en una relación de convivencia, donde hay momentos mejores y peores. Uno pasa por esas fases con la meditación también pero, en el fondo, siguen juntos. Es lo que hace una relación a largo plazo pese a las dificultades se mantiene. Porque hay algo más hondo que la mantiene. La disciplina es posible. Y no sólo para las personas que son muy estructuradas y más rigurosas –que eso no necesariamente es garantía de que les va a dar buenos resultados–. En general creo yo que lo difícil acerca de la disciplina es que no hay que conformarse con tan poco, hay que aspirar a más e ir en busca de eso. En ese contexto, la disciplina es más fácil.

Entrevistadora: Una frase que me hizo mucho sentido fue "El fuego liberador", de Pierre Levy, es cómo un proceso, cómo el amor libera, básicamente, si uno lo abraza y lo acepta tal como viene. Es interesante lo que tú dices acerca de la estructura del tipo de personalidad, porque a veces uno tiene creencias limitantes. Chögyam Trungpa[7] dice que uno tiene que ver si

7. Chögyam Trungpa (1939 – 1987). Maestro budista tibetano, controversial, fundó el linaje budista Shambhala. Se le reconoce por la introducción del buddhadharma en Occidente.

uno es un loro o es un hipopótamos: si uno es estilo loro anda con gente y medita con ellos, pero si tú eres un hipopótamo prácticas en solitario. En el programa que tú ofreces en Asia Dojo, tú tienes unas ciertas directrices para poder participar. ¿Cuál sería el tipo de persona que podría acceder? O sea, ¿hay condiciones muy claras, que tú podrías describir?, ¿hay algún tipo de perfil de personalidad para ser instructor?

Ricardo Pulido: Hay personalidades que claramente están más predispuestas a ser actores, a ser médicos, a ser terapeutas, es verdad. Pero yo en realidad creo que no es una condición o un requisito. La verdad es que la motivación y la vocación son lo más importante. Y ojalá haya mucha variedad, o sea porque, como decía este maestro que tú citas, Trumpa, claro, así como hay practicantes Loros, hay practicantes Hipopótamos, también hay instructores para los Hipopótamos y para los Loros. Es bueno encontrar a alguien con quien uno sintonice y esa sintonía no tiene que ver con la genialidad del maestro, a veces tiene que ver con que se *sienten con otro* y *resuenan con cosas parecidas*. Y entonces si en el caso tuyo eres un Loro, cierto, vaya a un maestro que insiste mucho en el silencio. Quizás para ti puede ser muy duro, y en ser de una determinada manera muy silenciosa. Pero si vas a otro que es más de movimiento, de relaciones, de abrir el corazón, quizás ese para ti es mucho más expedito... Quizás te haga bien combinar un poco, quizás por ahí se abre todo el mundo. Ahora, tú decías "la práctica de meditación", yo distingo entre las prácticas externas y *la práctica interna.*

Las prácticas externas son todas las cosas que uno hace. Pero para practicar realmente, la verdadera práctica es una y es personal. El católico tiene su práctica, que es de ser un buen católico. Para ser un buen católico vas a misa, rezas, te persignas cuando pasas por una iglesia, lees la biblia, eres muy caritativo con el próximo. Hay varias prácticas, que cotidianamente

durante el día hacen, para nutrir su verdadero propósito, su verdadera práctica. La práctica del budista consiste en conseguir el despertar, la iluminación, y para eso tiene un conjunto de prácticas. La meditación es una de ellas. Está el **óctuple sendero**, según Buda, son ocho ramas distintas, cada una con otras subramas. O sea, las prácticas externas son muchas, las cosas que uno puede hacer son muchas, pero la verdadera práctica interna es una. Entonces uno tiene que saber un poquito cuál es su práctica, con que está comprometido uno, cuál es mi practica interna, cuál es mi práctica interior. Debe responder esta pregunta: ¿adónde voy yo? Y en función de la respuesta, la meditación tiene un lugar, el comer consciente tiene un lugar, el manejar consciente tiene un lugar, el ser amable y bondadoso con el otro tiene un lugar. Pero si no está, creo yo, si sólo son técnicas que yo pongo ahí porque se supone que me hacen bien y quiero estar mejor, uno queda como que son prácticas muy vulnerables a que cambie un poco el clima emocional y ya es muy difícil hacerlas. Cuando tienes un periodo de tu vida lleno de dificultades, anda a comer con consciencia plena o anda a ser amable con los otros... porque es muy difícil, porque algo en ti está muy descentrado ya. Cuando uno está súper centrado la vida ya está ordenada, esta todo más equilibrado, practicar *mindfulness* y ser regular no es tan difícil, es más fácil. Y eso está muy bien. Pero la practica espiritual, y esa práctica interior que te menciono, se nota sobre todo cuando llegan los momentos más duros, cuando las prácticas ya no te sostienen tanto, lo que te sostiene es tu convicción interior.

Respecto de la formación, los requisitos son haber practicado *mindfulnes* por lo menos dos años... digamos, *estar en un romance* de dos años al menos con la práctica de *mindfulness*. En términos prácticos: haber hecho el Taller de Reducción del Estrés y haber estado en un retiro de meditación de al menos 3 o 4 días. ¿Por qué?, porque en los retiros de meditación uno está varios días con su propia experiencia y se da cuenta de muchas de sus reactividades. Eso es importante. Ojalá fueran retiros de más días, pero ya con uno de tres días una persona se

da cuenta de que es capaz de estar consigo misma. Y eso sí es un requisito, alguien que pueda estar sentado en silencio por periodos largos y constantemente.

Entrevistadora: Sí, hay varios caminos, poder estar sentado con uno mismo, en un retiro, en su propia casa. Pero depende de cuál es el propósito de estar con uno.

Una última pregunta: ¿por qué formar instructores de esta práctica?, específicamente de *mindfulness* de las ocho semanas, que es lo que ofrece el programa. ¿Qué sentido tiene hoy?

Ricardo Pulido: Nos estamos percatando de que se está popularizando el *mindfulness*, con formaciones que a veces no entregan las suficientes herramientas. Hay formaciones que duran cinco días, a las que pueden acceder personas que nunca han meditado. Algunas de esas personas entienden que todavía no están preparadas, pero hay otras que no lo entienden y a veces se lanzan a ofrecer el programa. Y entonces, de alguna manera poder entregar el programa de forma rigurosa, que sea seria, que entregue herramientas que te permitan, entonces el verdadero objetivo de la formación, que es que la tradición de la práctica del *mindfulness* se pueda difundir de manera más amplia en los distintos sectores de nuestra realidad, de nuestro país. Ojalá con instructores con vocación, que puedan llevar un poco de luz al mundo. Porque ya sentarse, estar en silencio, estar tranquilo y aprender a estar con la propia experiencia, sin tanta reactividad, ya es una gran luz para el mundo, es un gran aporte. Cuando algunas personas tocan el *mindfulness* de forma verdadera, auténtica, cuando realmente se conectan con la presencia que ellos mismos son, viven experiencias inolvidables, y tarde o temprano buscan su práctica interior. Tarde o temprano desembocan en una práctica espiritual, que puede ser budista, o no, o laica, o cercana a la naturaleza, o lo que sea. Pero tarde o temprano empiezan a dar más espacio a su espiritualidad. Ese es el objetivo. En esta época a mí me mueve mucho el problema

de la emergencia climática, y soy un convencido de que, sin una *higiene*, una *ecología interior*, no nos haremos cargo de lo que está pasando. Debemos hacernos cargo de los incendios que están ocurriendo dentro de nosotros, de los plásticos que tenemos dentro de nosotros, de la contaminación ambiental que está dentro de nosotros. Es muy difícil que como sociedad podamos revertir esta situación si no trabajamos individualmente. Porque el problema no es limpiar las playas y proteger los bosques, el problema es nuestro estilo de vida condicionado por nuestras pasiones, nuestras ansiedades, nuestras agitaciones internas, que exige cosas, exige rapidez, eficiencia, eficacia, exige bienes, exige todo a la mano, todo rápido, todo de buena calidad. Todo eso nosotros lo estamos exigiendo, no pidiendo por favor, como sociedad. Y c**ó**mo lo exigimos, bueno, eso también es un problema. O sea, ¿estamos dispuestos a no cambiar el celular cada año?, ¿estamos dispuestos a que el software no se actualice todos los años?, ¿estamos dispuestos a una vida más austera? ¿No? Bueno, quizás se pueda ir un poquito más allá con estas medidas de precaución, de protección de bosques, de cambiar el plástico por otra cosa, pero no sé cuánto más, porque el nivel de voracidad que estamos teniendo es tan alto, que soy un convencido de que, sin una revisión de nuestras reactividades, de nuestra higiene emocional, interior, no vamos a llegar muy lejos. Así es que creo en las dos cosas, no creo que la única solución sea ponerse a meditar. Creo en la acción política, en la acción ciudadana, obviamente, pero si la complementamos además con una acción interior, ojalá colectiva, el panorama se pone para mí más esperanzador.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asia Dojo. https://asiasantiago.cl/

Bertossa, F. y Ferrari, R. (2010). *La mirada sin Ojo*. (Selección de extractos del manuscrito) Traducción de Ricardo Pulido. Santiago de Chile: JC Sáez editor. https://asiasantiago.cl/wp-content/uploads/2015/08/Extractos-de-la-Mirada-sin-Ojo.pdf

Palouse Zinn (4 agosto 2017). Mindfulness Mindfulness, reducción de estrés, y curación - Jon Kabat- en https://www.youtube.com/watch?v=WsFssFEtncM

Pulido, R. (2014). *Meditación, Mindfulness y Psicoterapia*. Santiago de Chile: JC Sáez editor.

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.

Reseña Bibliográfica

HISTORIA DEL INSTITUTO NACIONAL DEL CÁNCER: UN DESAFÍO EN LA LUCHA CONTRA UNA ENFERMEDAD MILENARIA

Autores
JUAN ARRAZTOA ELUSTONDO
FRANCISCO VEGA REICHENBERGER

Cómo citar este artículo.
Arraztoa, J. y Vega, F. (2023). Historia del Instituto Nacional del Cáncer: un desafío en la lucha contra una enfermedad milenaria. Thélos, 1(17), 102-115. Santiago de Chile: Ediciones UTEM.

JUAN ARRAZTOA ELUSTONDO
Cirujano oncólogo, maestro de la cirugía, maestro de la Mastología Chilena. Exdirector del Instituto Nacional del Cáncer (1983-1990). Profesor titular de la Universidad de los Andes y de la Universidad del Desarrollo, Santiago de Chile. Correo electrónico: jarraztoa@gmail.com.

FRANCISCO VEGA REICHENBERGER
PhD. Educación con mención en Gestión Educativa. Universidad Privada de Tacna, Perú. Filiación: Centro de Responsabilidad de Docencia en el Instituto Nacional del Cáncer. Correo electrónico: fovegar@gmail.com.

Artículo recibido el 2 de octubre de 2023
Versión final 29 de diciembre de 2023

PRESENTACIÓN DEL LIBRO

El cáncer es en la actualidad uno de los más grandes problemas de salud que enfrenta la humanidad. En el mundo contemporáneo mueren anualmente más de 9,6 millones de personas debido a esta enfermedad[1], 18,1 millones de casos de cáncer de ellos, el 56,4% eran hombres y el 43,6% mujeres. Los tipos de cánceres con mayor mortalidad son el de pulmón, colorrectal, estómago, hígado, mama, esófago, páncreas, próstata, cérvico uterino y leucemia. Los esfuerzos que se desarrollan se focalizan en su prevención, diagnóstico precoz y terapia de la enfermedad avanzada.

El tratamiento contra el cáncer ha evolucionado significativamente durante los últimos 50 años, en la medida que se han perfeccionado las diferentes modalidades terapéuticas que constituyen el arsenal oncológico, como la cirugía, la radioterapia, la oncología médica (quimioterapia) y la inmunoterapia. Es de destacar que cualquiera de ellas individualmente puede o no curar un cáncer; sin embargo, el avance obtenido en la curación, la sobrevida y la calidad de vida ha sido consecuencia del manejo multidisciplinario de esta enfermedad, combinando estas modalidades de tratamiento.

El tratamiento contra el cáncer es multidisciplinario y las especialidades concurrentes son todas aquellas que constituyen hoy las modalidades terapéuticas en uso. Quienes las practican deben tener conocimientos acerca de la evolución del cáncer y es necesaria una experiencia conceptual y el desarrollo de destrezas en cada una de las terapias.

El conocimiento que debe tener el oncólogo que atiende a un paciente con cáncer debe ser el resultado de una preparación y

1. Parra-Soto, S.; Petermann-Rocha, F., Martínez-Sanguinetti, M. A., Leiva-Ordéñez, A. M., Troncoso-Pantoja, C., Ulloa, N., Díaz-Martínez, X. y Celis-Morales, C. (octubre de 2020). Cáncer en Chile y en el mundo: una mirada actual y su futuro escenario epidemiológico. *Revista Médica de Chile*, *148*, 1489-1495, Santiago de Chile.

destreza exigente, para poder combatir esta enfermedad y darle al paciente la seguridad de su curación. Por lo tanto, es necesario formar a este especialista, de manera tal que esté familiarizado en el tratamiento del cáncer bajo programas especiales y, de esta manera, cumplir con los objetivos propuestos en su formación.

Para una apropiada formación en oncología, el especialista debe trabajar en un ambiente multidisciplinario en interacción con cirujanos oncólogos, oncólogos médicos, radioterapeutas, radiólogos, patólogos y científicos en ciencias básicas. Esta formación incluye el uso de equipos modernos y de tecnologías avanzadas.

Por otra parte, en el mundo y también en Chile existen hospitales que cumplen con estos requisitos relacionados con equipos de alta tecnología y de uso multidisciplinario, que busca dar atención óptima y eficiente al paciente con cáncer. Entonces, para dar una buena instrucción a un especialista no sólo es necesario que el centro formador tenga una visión clara y objetiva sobre las necesidades que intervendrán en la educación del candidato, a través de programas establecidos, sino que también tengan los recursos, equipamientos y oportunidades en lo que se refiere a esta patología para llevarla a cabo. Por este motivo, los hospitales e institutos deben ser el complemento que permita la especialización de los estudiantes y, con ello, dar la educación integral que requieren.

En este libro, titulado *Historia del Instituto Nacional del Cáncer de Chile, un desafío en la lucha contra una enfermedad milenaria*[2], hemos querido desarrollar los objetivos antes mencionados, mostrando el progreso de esta Institución en sus más de 90 años de existencia. Desde aquel lejano día de diciembre de 1930, cuando se abrió la puerta del Instituto Nacional de Radium para atender pacientes con cáncer del cuello del útero con las técnicas terapéuticas de aquellos años, hasta los tratamientos más sofisticados con los elementos de diagnóstico y tratamiento que en la actualidad poseemos.

2. Mukherjee, S. (2014). *El emperador de todos los males: una biografía del cáncer*. P. 9. Barcelona, España: Debate.

Son muchos los acontecimientos ocurridos que nos permitieron investigar y luego escribir este libro. Hemos visto cómo, en el trascurso de su historia, aquellos médicos que fundaron este Hospital, el primero en Chile en atender preferentemente a pacientes con esta patología, se esforzaron por cumplir con los objetivos de la profesión de médico: curar y sanar al paciente que sufre una de las patologías más terribles o al menos aliviarlo en su sufrimiento.

Los medios con que se contaba en aquella época eran muy primitivos. Pocos años antes se había descubierto el radio y su uso en cáncer. Al tratar con radio a estos pacientes se observaron respuestas y mejoría en su situación nosológica o al menos alivio en su sufrimiento. A medida que el Instituto se desarrolló, se fueron agregando otros tratamientos, entre ellos la cirugía. Esto se pudo hacer gracias al progreso de la anestesia que le daba al cirujano una mayor seguridad para hacer cada vez mejores y más extensas intervenciones. En aquellos años el cirujano tenía que ser un buen anatomista para poder hacer la cirugía del cáncer al hacer disecciones más complejas y completas, extirpando el tumor primario y la zona de metástasis regionales. Se estaba en la época conceptual de la diseminación anatómica del cáncer y cuyo tratamiento era la cirugía radical, uno de los pioneros fue el doctor William Stewart Halsted, (1892). Posteriormente, se complementaba con radioterapia en la zona operada, tratando de disminuir las posibles recurrencias locales. A pesar de todos estos tratamientos se observaban fracasos que consistían en recidivas locales y aparición de metástasis a distancia. Con estas observaciones se comenzó a dudar de la efectividad de la cirugía radical y a considerar un tratamiento más conservador.

Comenzaba la época del concepto biológico de la diseminación del cáncer. Eran los años sesenta, setenta y ochenta. Se consideraba que al momento del diagnóstico del cáncer este ya estaba diseminado. Se pensaba que la diseminación principalmente era por vía sanguínea. De ahí que surgieron los tratamientos sobre la base de una cirugía más económica, asociada con la radioterapia, quimioterapia u hormonoterapia; además se pensaba que la diseminación del cáncer podía ser controlada con el uso

adyuvante de la quimioterapia y de la hormonoterapia. En los ochenta se consolidó esta hipótesis gracias a los innumerables trabajos publicados por el doctor Bernard Fisher en EE. UU. y por el doctor Umberto Veronesi en Italia. Los médicos del Instituto no fueron ajenos a estos cambios.

En los años setenta se introdujo en el Instituto la quimioterapia, muy vigente como consecuencia del uso de químicos en la Segunda Guerra Mundial, fecha en que nació la quimioterapia. El uso de drogas químicas en los casos avanzados de algunos cánceres demostró eficiencia y eficacia en el control de la enfermedad. El doctor G. Bonnadonna fue uno de los primeros médicos en ocupar este tratamiento en cáncer de mama.

Comenzaron los congresos de la especialidad en donde se daban a conocer los avances y resultados obtenidos con esta terapia. Médicos especialistas del Instituto participaban, no sólo tratando a los pacientes con estos nuevos medicamentos, sino que también dando a conocer sus resultados.

Médicos oncólogos y de diversas especialidades, provenientes de Europa y de Estados Unidos visitaron nuestro país y algunos el Instituto, con el objetivo de pronunciar charlas y preparar a médicos en el tratamiento del cáncer.

Eran los tiempos de la explosión del conocimiento, tratando de encontrar la curación del cáncer, con otros medios terapéuticos, que no sólo fueran los obtenidos por la cirugía y/o la radioterapia, sino que por drogas químicas u hormonas que se mostraban más eficaces al tratar los fracasos que se observaban con las terapias empleadas en algunos pacientes y que no podían controlar la evolución del cáncer.

Se consideró también importante el estudio del linfonodo centinela, para conocer si había o no diseminación tumoral a los linfonodos regionales que recibían el drenaje del órgano en donde estaba el tumor (Cabañas, 1977). En el cáncer de mama este estudio se hizo preferentemente, para evitar la disección de los linfonodos axilares, cuya acción dejaba como secuela, el edema de la extremidad correspondiente. Su desarrollo ayudó

a muchas enfermas a evitar esta complicación (Giuliano, 1990). Posteriormente se extendió su uso a otras localizaciones para hacer un análisis más preciso de la diseminación del tumor, como ocurre en melanoma (Morton, 1992).

Con el descubrimiento del genoma humano en los años noventa, se entró en la etapa del tratamiento genético del cáncer. El Proyecto Genoma Humano (Nicholas Wade),, 02 que trató de estudiar su composición, terminó en 2005, demostrando la secuencia de los genes (Andrew Pollack[3], 2005).

Estos conocimientos llevaron posteriormente a desarrollar el Proyecto del Genoma Humano Escrito, que permite intervenir a los genes. Todos esos avances científicos han repercutido en el mayor conocimiento del cáncer, al entender la relación entre genes y cáncer lo que muestra el formidable avance para comprender la mutación que sufren estas células y poder bloquearlas con la nueva terapia de los inhibidores, dando así origen a la terapia genética.

Comenzó el desarrollo de los anticuerpos monoclonales y de la inmunoterapia, que amenazan con desplazar a los tratamientos tradicionales.

Esta situación ha obligado a los especialistas a introducirse en el conocimiento de la biología molecular y entender por qué se producen cambios en las células que mutan al cáncer. Aparecen las vacunas contra el cáncer, especialmente contra el cáncer del cuello del útero, al observar la acción del virus del papiloma humano en esta patología. Estos avances se han desarrollado en el último tiempo con gran fuerza. Todos estos cambios obligan a los médicos tratantes en cáncer a adquirir nuevos conocimientos, que les permitan derrotar al emperador de todos los males, como ha sido descrito desde el siglo XIX. Según Bert Vogelstein (2009), la revolución actual en la investigación del cáncer puede resumirse en una sola frase: el cáncer es, en esencia, una enfermedad genética.

3. Pollack, A. (19 dic. 2005), Nace el 'proyecto genoma' del cáncer. En El País https://elpais.com/diario/2005/12/20/salud/1135033208_850215.html

En el Instituto Nacional del Cáncer, para continuar con el desarrollo obtenido con los tratamientos empleados hasta ese momento, se consideró que era importante formar un grupo homogéneo de médicos tratantes en oncología que conocieran las distintas terapias de esta patología. De ahí, surgieron los diversos programas de formación en las especialidades de su tratamiento. Así, se crearon los cursos de cirugía oncológica, radioterapia y oncología médica con una base en las especialidades de origen (cirugía general, medicina interna) que les permitieran acceder a una especialización más completa al circunscribirla al cáncer. La formación de estos especialistas permitió al Instituto tener un cuerpo selecto de tratantes con conocimientos más actualizados, de acuerdo con las necesidades de los tiempos. Como la especialización es progresiva y el conocimiento también, se crearon otras subespecialidades para completar el cuadro de médicos dedicados a este tratamiento. De allí, surgieron las especialidades en mama, cirugía digestiva alta y baja, melanoma partes blandas, todas derivadas de la cirugía oncológica. Nació también la braquiterapia, como una mayor especialización en la terapia de las radiaciones.

Con el progreso y crecimiento del Instituto, se vio la necesidad de crear programas de diplomado en oncología general, que vinieron a reforzar los programas de formación al entregar nociones sobre la biología tumoral, la oncología general y un curso de metodología de la investigación, en el cual se dan nociones que le permitieran a los estudiantes leer y analizar los trabajos científicos publicados y, a su vez, plantearse líneas de investigación en cáncer. Con el desarrollo de estos programas y el aumento del interés de médicos y no médicos de venir al Instituto a aprender sobre esta especialidad, se creó el Centro de Responsabilidad de Docencia, cuyo objetivo es regularizar y controlar los programas de formación y, a su vez, establecer convenios docentes asistenciales con las distintas universidades y centros formadores que los solicitan.

Esta situación ha traído para el Instituto no sólo un reconocimiento de la mayoría de las universidades como un centro de formación de alta excelencia y exigencia, sino que, le ha per-

mitido un desarrollo potencial en la atención de los pacientes, además, se hace necesario, destacar que la gestión administrativa de la dirección ha potenciado el trabajo en pos de satisfacer las necesidades de nuestros pacientes. Ambas situaciones han sido reconocidas por las autoridades del Ministerio de Salud (Minsal).

Desde siempre se consideró que el Instituto debía tener un edificio de acuerdo con la importancia epidemiológica de esta enfermedad. Después de luchar por más de 40 años, se pudo conseguir una ubicación propia y la aceptación, por medio de una licitación, la construcción del nuevo edificio para el Instituto Nacional del Cáncer.

No tenemos dudas de que su puesta en funciones en unos años más, lo que demore su construcción, va a poder entregar a casi 11 millones de chilenos un lugar de privilegio para la atención de esta enfermedad.

Al hacer esta investigación de la historia del Instituto del Cáncer es posible concluir que el esfuerzo desarrollado desde sus comienzos hasta el presente, por todas las personas involucradas en las diferentes actividades que componen la labor de dirigir, planificar y tratar a las personas con cáncer, ha sido gigantesco. La Institución ha pasado por días aciagos, como la pérdida de la independencia y con el peligro de perder su identidad al ser absorbida y fusionada a un Hospital General, como un servicio más de su gestión, pero el cariño y compromiso de muchas personas, que estuvieron involucradas en su crecimiento y desarrollo, permitió revertir tal situación y, con ello, dar un nuevo impulso a lo que es hoy el Instituto Nacional del Cáncer.

Todos los esfuerzos realizados por cada uno de los funcionarios del Instituto son dignos de admiración y agradecimiento, pues fueron colocando los primeros peldaños de la escalera que ha llevado al desarrollo institucional y construir la identidad y mística de la Institución.

Sus creadores en los primeros años, intentando mejorar a las personas con cáncer con los medios que se tenían hace 80 y 90 años, nos mostraron el deseo de progresar y ayudar a las personas

que padecen la maldita enfermedad. A su vez, la implementación de elementos diagnóstico, de los primeros equipos de rayos X, de exámenes de laboratorio y de tratamiento fueron abriendo, con grandes dificultades, hitos en el progreso del Instituto.

A medida que las diferentes técnicas de diagnóstico del cáncer y de su tratamiento fueron incorporándose a la Institución, se ha podido observar cómo fue creciendo y mejorando en su labor de tratar, curar y aliviar al paciente que sufre esta terrible enfermedad. En la actualidad y ya casi al final de la escalera del desarrollo vemos con orgullo, como estamos llegando al pináculo de una fructífera gestión, al conseguir la autorización que permite construir un nuevo edificio que albergará en un futuro cercano los sueños y deseos de todos aquellos que han trabajado y están trabajado en tan magna labor, como es atender al paciente con cáncer.

Junto al desarrollo material del Hospital había que preocuparse de la formación del personal que en él trabaja, para lograr las metas propuestas en los resultados que cada época demandaba. Uno de los objetivos importantes, en los últimos 30 años de su desarrollo era formar los especialistas en el tratamiento de esta enfermedad para llenar las necesidades que se iban presentando con la complejidad de los tratamientos que con mucha fuerza iban emergiendo de acuerdo con el desarrollo científico del conocimiento sobre esta patología. Ya no bastaba ser un buen cirujano, tampoco un radioterapeuta que aplicaba los conocimientos de radiaciones o el uso de drogas anticancerosas, los tratamientos se fueron complicando con el avance de la ciencia y se tenía que formar especialistas con conocimientos sólidos en oncología que pudieran avanzar en estas terapias para poder emplearlas correctamente en beneficio de los enfermos. De allí nació una nueva visión que ayudaría a mejorar lo asistencial; es decir, formar al personal médico, enfermeras y paramédicos para que colaboren con nuevos conocimientos en el tratamiento del cáncer.

Para ello, en los últimos 20 años se comenzaron a diseñar programas de formación de especialistas dando origen a la docencia en cáncer, y que es un pilar fundamental en el desarrollo de la Institución y también en otras instituciones

Bajo esta mirada, estos autores están convencidos de que la formación de personal médico idóneo para tratar esta enfermedad tiene que estar unida con la universidad, que es el lugar científico por excelencia y en donde se obtiene una experiencia que dan la metodología y la rigurosidad en la trasmisión de los datos del conocimiento adquirido sin intereses extraños a la ciencia o a otros intereses espurios. Los médicos docentes del Instituto Nacional del Cáncer no sólo se han ido formando en la entrega de conocimientos tecnológicos, sino que también en la formación humana que demanda el tratamiento de estos pacientes. No es fácil hacer docencia, porque ella involucra a muchas personas. Entregar un objetivo de vida y no sólo conocimientos es formar integralmente al estudiante. De manera, cada una de esas personas que se perfeccionan en el Instituto deben ser líderes en su especialidad, para así avanzar en el tratamiento del cáncer, ayudar al enfermo y derrotar a esta enfermedad en un futuro cercano. Este ha sido el objetivo por lo cual se formó el CRD en un hospital fiscal, cuyo objetivo básico era la asistencia y no la docencia, pero convencidos de que las dos actividades tenían que ir unidas para mejorar el tratamiento y manejo de estos pacientes, ha sido el propósito de este tremendo esfuerzo que se ha realizado en estos años, con la colaboración de todos los médicos, enfermeras, tecnólogos, físicos médicos, etc., interesados en este proyecto de enseñar, progresar y proyectarse hacia el futuro para vencer al emperador de todos los males.

Pero no sólo la asistencia y la docencia son importantes para el tratamiento de esta enfermedad, sino que también es importante conocer qué es el cáncer y cómo se produce, para poder encontrar el tratamiento más adecuado para el paciente. Con esta nueva orientación se completaban los tres objetivos que sostienen a esta Institución: asistencia, docencia e investigación. El desarrollo futuro del nuevo Instituto del Cáncer será realidad en la medida que sea una Institución eficaz y de prestigio en el

tratamiento de esta patología, desarrollando armónicamente estos tres objetivos.

También entendemos que falta mucho por construir en esta mirada docente. Falta involucrar al personal no médico, como profesionales administrativos, administrativos propiamente tal, secretarias, auxiliares y otros, en programas que les permitan especializarse y formarse para entregar de mejor forma su labor diaria. Es, bajo este concepto, obligatorio formar trabajadores para el nuevo edificio, nacidos y criados en el actual Instituto y que ellos ocupen los puestos de avanzada y de gestión para este nuevo escenario que tendremos en un tiempo no muy lejano. Deben ser el pilar primordial de ese sueño. Esperamos que también así lo crean nuestras autoridades. Creemos, y a no dudarlo, que todos quienes de una u otra manera han colaborado en el desarrollo de este proyecto, que es tener un Hospital de Cáncer para el servicio de las personas de nuestra querida patria, estarían y deben estar muy felices y orgullosos de haber aportado con un ladrillo, puesto en la época que a cada uno le tocó trabajar, en la construcción de esta obra gigantesca de hacer un Instituto de Cáncer para el país.

Por último, los autores creemos conveniente indicar que este libro nace de innumerables conversaciones, alrededor de una taza de café, en donde se origina la idea de iniciar esta aventura de buscar la historia del Instituto y exponerla en un libro. Para ello, se basaron en las memorias del doctor Juan Arraztoa Elustondo, las cuentas públicas del Instituto y bibliografías relacionadas e investigadas y, junto con ello, la experiencia profesional docente del PhD Francisco Vega Reichenberger.

No hemos intentado meternos en las entrañas de la institución[4] y, por ello, no nos hemos dedicado a resaltar lo que cada

4. Instituto Nacional del Cáncer Chile, recinto hospitalario público de alta complejidad, centro de referencia nacional para tratamientos oncológicos. El Instituto Nacional del Cáncer forma parte de la red asistencial del Servicio de Salud Metropolitano Norte, ubicado en la comuna de Independencia, Santiago de Chile. Correo electrónico: info@incancer.cl. Avda. Profesor Zañartu 1010, Independencia, Santiago de Chile. Más información en: www.incancer.cl.

unidad o subdirección realiza y, que estamos seguros, lo hacen con los más altos estándares de calidad. Apoyado en esto, sólo nos hemos dedicado a investigar, explorar, decir y proponer lo que nosotros consideramos que debía tener este libro: hablar sobre la administración y su historia, su gestión a través de los años y el desarrollo científico y académico que ha experimentado nuestra querida institución y, que la ha llevado, a estar posicionada como una institución de excelencia y reconocido prestigio en todas las esferas donde se habla de Cáncer.

El desarrollo de este libro se desplegó en capítulos, que anteriormente se resumieron, a saber:

1. El capítulo I está relacionado con los inicios de esta gran aventura, quiénes fueron los gestores y cómo se desarrolló la idea de tener un lugar propio, que hoy se está materializando.

2. El capítulo II se relaciona con la consolidación del Instituto y también con la pérdida de su Independencia.

3. El capítulo III se relaciona con los procesos de modernización y la búsqueda incesante de lograr la independencia del Hospital San José.

4. El capítulo IV se relaciona con los procesos que se hicieron para lograr la tan ansiada independencia y los esfuerzos desplegados por la mayor parte de sus funcionarios.

5. El capítulo V se relaciona con la docencia, el desarrollo del Centro de Responsabilidad de Docencia, su lucha para ser reconocido como un gran centro de formación universitaria y con los más altos estándares de exigencia para los pasantes que recibe día a día el Instituto.

6. El capítulo VI se relaciona con los desafíos que vienen con el nuevo edificio y la alta gestión que han desarrollado sus autoridades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Instituto Nacional del Cáncer Chile (2023). Recuperado de: www.incancer.cl.

San Martín Ramírez, S. (2005). Discurso de Homenaje al Dr. Juan Arraztoa Elustondo *Revista Chilena de Cirugía*, *57* (4), 283-285. Santiago de Chile: Sociedad de Cirujanos de Chile. https://www.redalyc.org/pdf/3455/345531912002.pdf.

Universidad del Desarrollo (11 de mayo de 2022). Doctores Arraztoa y Vega presentaron el libro *Historia del Instituto Nacional del Cáncer: Un desafío en la lucha contra una enfermedad milenaria*. https://medicina.udd.cl/noticias/2022/05/doctores-arraztoa-y-vega-presentaron-el-libro-historia-del-instituto-nacional-del-cancer-un-desafio-en-la-lucha-contra-una-enfermedad-milenaria/.

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

ENVÍO DE MANUSCRITOS

Convocatoria abierta

Receso de evaluaciones: febrero de cada año.
Publicación semestral: se publica en los meses de julio (semestre enero-junio) y enero (semestre julio-diciembre).

La evaluación de los artículos y la periodicidad de publicación queda a criterio del editor. Estos se informarán oportunamente a las(os) autoras(es).

Todas las colaboraciones deberán ser enviadas al correo electrónico del editor: revista.thelos@utem.cl, en formato Word (Office). Si fuera el caso, las tablas, gráficos y esquemas deberán adjuntarse en como archivo independiente en formato de Excel o Word, editable.

ASPECTOS FORMALES REQUERIDOS EN LA ENTREGA DE TEXTOS ORIGINALES:

- Tamaño página: carta.
- Fuente: Times New Roman.
- Tamaño fuente: 12.
- Interlineado: 1,5.
- Márgenes: superior e inferior: 2,54; izquierdo y derecho: 3,17.

Extensión no mayor a 15 páginas (la extensión incluye gráficos, cuadros, diagramas, notas y referencias bibliográficas, entre otros).

1. Thélos publica preferentemente artículos resultados de trabajos de investigación, investigaciones académicas, comunicación científica o creación de carácter original.

La revista no efectuará cobros a los autores por la evaluación, así como tampoco por la publicación de sus trabajos.

Se solicita a los autores el uso de la estructura que corresponde a un artículo científico, conocida como sistema IMRyD (introducción, métodos, resultados y discusión). Se debe declarar el propósito principal del estudio; en los métodos, describir los procedimientos utilizados de acuerdo con el problema planteado; en las conclusiones, se debe destacar los alcances más importantes y comentar las implicaciones o alcances de la investigación.

2. Tipología artículos admitidos: actualización (up), artículo original (oa), artículo de revisión (ra), metodología (mt), nota científica (rn), a partir de arbitraje simple-ciego por pares, el cual vela por la originalidad, relevancia, estructura (de acuerdo con

las normas vigentes), pertinencia, contenido y redacción del manuscrito. Otras contribuciones evaluadas por el editor y/o comité editorial:

Documentos: comentarios (co), comunicación breve (sc), entrevista (in), punto de vista (pv), reseña (rc), poesía, fotografía digital, entrevistas, discursos, nuevas traducciones, textos inéditos en narrativa, crítica literaria, ensayo o estudios acerca de escritores y obras literarias, nacionales e internacionales. Su extensión no debe exceder las 5 páginas de texto original (excluyendo la página propia del título, resumen, palabras clave).

Reseñas o críticas de libros: se reseñarán libros cuya primera edición (no traducción) se haya publicado durante los tres (3) últimos años. Su extensión no debe superar las 5 páginas de texto original (excluyendo la página propia del título, resumen, palabras clave).

Dossier: ensayos, crónica, bio-bibliografías y otros similares. Será coordinado por un académico especialista en la materia, invitado por el director y/o editor(a) de la revista.

2.1 Arbitraje: los artículos originales recibidos serán sometidos a una primera evaluación por parte del comité editorial y, posteriormente, a un arbitraje simple o revisión por pares (RPP).

Excepcionalmente, el/la editor(a) o el comité editorial podrá aceptar artículos que no cumplan con este requisito, incluyendo reseñas, críticas de libros, dossier, entre otros.

3. Estructura de los trabajos:

- Título, subtítulo (español e inglés).
- Firma del/la autor(a) de la reseña original: nombre y apellidos
- Datos de filiación institucional del/la autor(a): institución, ciudad y país de la institución, ORCID y/o ResearcherID.
- Resumen: resumen en español sobre el contenido de la reseña. No debe exceder las 960 pulsaciones de Word, aproximadamente 120 palabras.
- Abstract: resumen en inglés sobre el contenido de la reseña. El resumen no debe exceder las 960 pulsaciones de Word, aproximadamente 120 palabras.
- Palabras clave: de 2 a 4 palabras clave en español separadas por coma.
- Keywords: de 2 a 4 palabras clave en inglés separadas por comas.

4. Redacción: el estilo de redacción será claro y conciso.

Evitar la ambigüedad y juicios de valor sin sustento teórico. Se deben cumplir los siguientes aspectos: rigor lógico, la posibilidad de volver a aplicarse, claridad y concisión, originalidad, precisión, amplitud, compatibilidad con la ética, significación y pertinencia.

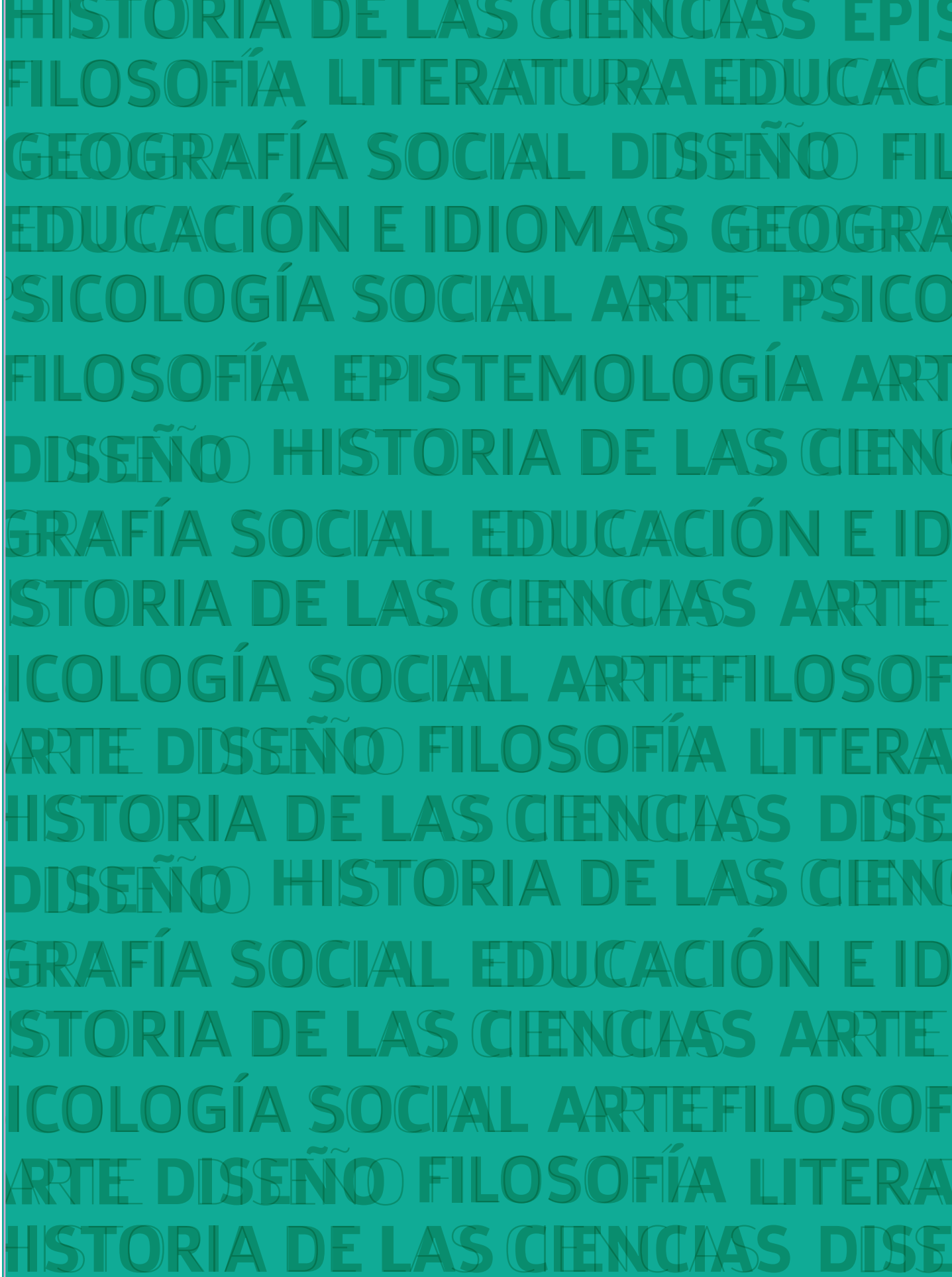
Uso de los tiempos verbales en las secciones:

- Resumen: pasado.
- Introducción: presente.
- Materiales y métodos: pasado.
- Resultados: pasado.
- Discusión: presente.

5. Elaboración de las referencias bibliográficas: en lo relativo a las pautas mínimas de estructura y estilo bibliográficas, estas se encuentran referidas en el Manual de Estilo de Ediciones UTEM (https://editorial.utem.cl/tematica/manual-de-estilo/), el cual adopta las Normas APA.

6. A los autores que publiquen se les ofrecerá, mediante formato electrónico, una carta de autor y/o carta revisor, si así lo solicitan.

7. Derechos de autor: la Universidad Tecnológica Metropolitana se reserva el derecho del titular del derecho de autor o copyright de los trabajos publicados, para fines de transformación, derivación y adaptación, utilización de una obra intelectual que quedan comprendidos en la Ley 17336, sobre Propiedad Intelectual Chilena, correspondiendo a una Cesión de derechos de Autor expresa y por escrito de los autores al momento de publicar con la Universidad Tecnológica Metropolitana, sin perjuicio de las limitaciones o excepciones legales que la Ley establece pero, a la vez, se permiten ciertas excepciones respecto de los trabajos publicados, bajo ciertas condiciones, declaradas en este caso Bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional License.


HISTORIA DE LAS CIENCIAS EPIS
FILOSOFÍA LITERATURA EDUCACI
GEOGRAFÍA SOCIAL DISEÑO FIL
EDUCACIÓN E IDIOMAS GEOGRA
PSICOLOGÍA SOCIAL ARTE PSICO
FILOSOFÍA EPISTEMOLOGÍA ART
DISEÑO HISTORIA DE LAS CIEN
GRAFÍA SOCIAL EDUCACIÓN E ID
STORIA DE LAS CIENCIAS ARTE
ICOLOGÍA SOCIAL ARTE FILOSOF
ARTE DISEÑO FILOSOFÍA LITERA
HISTORIA DE LAS CIENCIAS DISE
DISEÑO HISTORIA DE LAS CIEN
GRAFÍA SOCIAL EDUCACIÓN E ID
STORIA DE LAS CIENCIAS ARTE
ICOLOGÍA SOCIAL ARTE FILOSOF
ARTE DISEÑO FILOSOFÍA LITERA
HISTORIA DE LAS CIENCIAS DISE