

ISSN: 0718-3259 (digital)
ISSN-L: 0718-3259
Vol. 1, n.º 19
2024
Semestral

revista

THÉLOS



UTEM

UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA

del Estado de Chile



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA
del Estado de Chile

ISSN : 0718-32xx
Vol. 1 / N° 19
Diciembre 2024

revista
THÉLOS **19**



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 19. 2024:
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

Directora de Extensión

Universidad Tecnológica Metropolitana

Claudio Lobos Romero

Coordinador Ediciones UTEM

Universidad Tecnológica Metropolitana

Gonzalo López Pardo

Coordinador de correctores de estilo

Universidad Tecnológica Metropolitana

Siujen Chiang

Correctora 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. Co-
rreo electrónico: soporte.sisei@utem.cl

Repositorio Académico, Sistema de Bibliotecas, (SIBUTEM).
Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago, Chile. Co-
rreo electrónico: repositorio.sibutem@utem.cl

Área: ciencias sociales y humanidades, multidisciplinarias.

Subáreas: diseño en comunicación social e industrial; carto-
grafía 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 necesari-
amente la postura de Ediciones UTEM, la revista o la univer-
sidad.

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/](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 Thélós 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: Thélós 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 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 Committee 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.arkund.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.udem.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

SOCIEDAD MODERNA,
ÉLITES Y MOVILIDAD
SOCIAL EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR CHILENA:
APUNTES PARA UN
ANÁLISIS CRÍTICO
DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

Patricio Ibáñez González

20-32

ARTÍCULO

LA LEGISLACIÓN
DELEGADA Y LOS
DECRETOS CON
FUERZA DE LEY COMO
HERRAMIENTAS
POLÍTICAS NORMATIVAS
EN TIEMPOS DE CRISIS,
BAJO EL IMPERIO DE
LAS CONSTITUCIONES
POLÍTICAS DE 1833 Y 1925

Héctor Raúl Correa Gutiérrez

33-69

ENSAYO

LA AUTENTICIDAD
COMPOSITORA EN LA
MÚSICA DE
VICENTE BIANCHI
ALARCÓN

Francisco Díaz Céspedes

79-84

ENSAYO

PRESENTE Y PASADO DEL
APORTE A LA IDENTIDAD
LATINOAMERICANA:
ZENOBIO SALDIVIA
MALDONADO Y JOSÉ
ENRIQUE RODÓ

Esteban Guillén Encinas

85-100

ENSAYO

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA
COMO TEORIZACIÓN
CRÍTICA

Aldo Ocampo González

101-137

POESÍA

VOZ DE MUJER: INÉDITOS
DE UNA CULTORA
NINHUANA

Isabel Toro

138-152

PALABRAS DEL DIRECTOR

Nuevamente, y con profunda satisfacción, la Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social se enorgullece por traer a presencia el reciente volumen de la revista Thélós, (19), 2024, que se suma a su ya larga cronología, que principió mostrando sus primeros ensayos en 2015. En esta ocasión, en este número 19, los lectores y lectoras se solazarán con los artículos, ensayos y la poesía que incluye en sus páginas. Así, por ejemplo, este medio ofrece ahora en la sección artículos, dos trabajos interesantes, que cubren ámbitos relativos a temas sociales, normativos y políticos. El primero: Sociedad moderna, élites y movilidad social en la Educación Superior chilena: apuntes para un análisis crítico de las últimas décadas, corresponde a la autoría del académico y magíster en Ciencias Sociales, de la Universidad Tecnológica Metropolitana, Santiago de Chile: Patricio Ibáñez González. Aquí el autor analiza la influencia de las élites chilenas en la marcha histórica de la educación, destacando algunos cambios acaecidos durante la última década, así como las nuevas políticas, como la gratuidad. Su objetivo es destacar cómo y cuánto de estas políticas han influido o no en la movilidad social.

El siguiente trabajo es autoría del doctor en Historia Política y Relaciones Internacionales y profesor de la UTEM, Héctor Raúl Correa Gutiérrez, intitulado: La legislación delegada y los decretos con fuerza de ley, como herramienta política normativa en tiempos de crisis, bajo el imperio de las constituciones políticas de 1833 y 1925. Ahora bien, en el texto se argumenta desde el campo de la Historia del Derecho chileno y comparado, sobre una herramienta normativa jurídica conocida como Decretos con Fuerza de Ley (D. F. L.). Dicho procedimiento jurídico se conoce como legislación delegada. Por ello, y apoyado en un amplio marco teórico y una vasta casuística, el autor argumenta que estos casos de utilización de la legislación delegada se observan, a menudo, en los sistemas políticos de gobierno presidencialista y en aquellos denominados de Cesarismo representativo. Los

Decretos con Fuerza de Ley resultan herramientas que miden la fortaleza del poder Ejecutivo y, al mismo tiempo, se erigen como medios eficaces para responder a situaciones de eventuales crisis políticas y legislativas; y, en otros casos, expresan el carácter personalista y populista del régimen. Este artículo –y su fundamentación propiamente tal– resulta muy original y conveniente para nuestro acopio jurídico y normativo, pues no hay aún un adecuado conocimiento ni estudios sobre este tópico.

Y en relación con los ensayos que ofrece Thélós en este número, nos encontramos con un trabajo reflexivo del profesor e investigador maipucino y miembro de la Escuela Zenobina, Francisco Díaz Céspedes, intitulado: La autenticidad compositora en la música de Vicente Bianchi Alarcón. Aquí el autor analiza –desde una perspectiva cultural y folclórica– tres hitos que demuestran la originalidad del compositor y pianista Vicente Bianchi Alarcón, que toda persona debe conocer de la historia de la música en Chile y Latinoamérica. Estas son: Misa a la Chilena, Musicalización de los versos de Pablo Neruda y el Te Deum Laudamus. Tales expresiones musicales llevan implícitas el sello de chilenidad, en especial porque son representativas del folclore de diversas zonas territoriales del país, como las típicas danzas chilotas El Costillar y La Trastasera.

Y otro ensayo que se presenta en este número de Thélós corresponde a un trabajo analítico, crítico y epistémico intitulado: Presente y pasado del aporte a la identidad latinoamericana: Zenobio Saldivia Maldonado y José Enrique Rodó, del licenciado en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales y destacado investigador de la Hemeroteca Paceña, de La Paz, Bolivia: Esteban Guillén Encinas. En este estudio, el autor analiza cuidadosamente las contribuciones intelectuales de Zenobio Saldivia Maldonado y José Enrique Rodó, en relación con la búsqueda de la identidad latinoamericana. A través de un análisis tête a tête se destaca cómo ambos autores, desde sus respectivas disciplinas y tiempos históricos, abordan la búsqueda de la identidad en América Latina. El autor se centra en la literatura de Rodó para criticar la modernidad y promover valores latinos, y de Saldivia se enfoca en el desarrollo científico y académico

y en su mirada holística para develar la construcción científica de América y su interfaz con la naturaleza.

Luego en nuestro medio se observa otro ensayo, del académico Aldo Ocampo González, del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (Celei), Chile, intitulado: La educación inclusiva como teorización crítica. Aquí el investigador da cuenta de las relaciones que explican a la educación inclusiva en términos de teorización crítica; aclarando de partida que el uso de esta voz compuesta, educación inclusiva, puede adoptar muchas formas explicativas para analizar diversos objetos de estudio. Empero el marco más frecuente en que emerge esta voz compuesta tiene que ver con las relaciones de poder y las representaciones culturales que interroga.

Y cierra este número de Thélós con una selección de poemas de la poetisa, escritora y cantautora Ninhuana Isabel Toro, titulada: Voz de mujer: inéditos de una cultora. Entre los poemas que aquí se incluyen están, entre otros: Mi Árbol, Lágrima, Soledad y Cascada de luces. Todos ellos denotan una delicada sensibilidad y un fresco contacto con la naturaleza. Y también, en los mismos se observa una mixtura de personificaciones en que los elementos naturales se fusionan con lo humano. Pero el lector o lectora deberá apreciar la verdadera dimensión estética de estos poemas.

El director.

Artículo

SOCIEDAD MODERNA, ÉLITES Y MOVILIDAD SOCIAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR CHILENA: APUNTES PARA UN ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS ÚLTIMAS DÉCADAS

*MODERN SOCIETY, ELITES AND SOCIAL MOBILITY IN
CHILEAN HIGHER EDUCATION: NOTES FOR A CRITICAL
ANALYSIS OF THE LAST DECADES*

Autor

PATRICIO IBÁÑEZ GONZÁLEZ

Cómo citar este artículo:
Ibáñez González. P. (2024).
Sociedad moderna, élites
y movilidad social en la
Educación Superior Chilena:
apuntes para un análisis
crítico de las últimas
décadas. *Thélos*, (19), 20-32.
Santiago de Chile: Ediciones
UTEM.



PATRICIO IBÁÑEZ GONZÁLEZ

*Chileno. Trabajador Social, magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización. Encargado académico del Programa Propedéutico y Profesional PACE, Universidad Tecnológica Metropolitana. Investigador Núcleo de Investigación y Acción en Juventudes, Universidad de Chile. Correo electrónico: patricio.ibanez@utem.cl
ORCID: 0000-0002-3431-9349*

*Artículo recibido el 25 de octubre de 2024 y
versión final 31 de diciembre de 2024*

Resumen

El presente texto buscó reflexionar y analizar la influencia de las élites chilenas en los cambios en educación superior durante la última década, considerando algunos apuntes desde el desarrollo de la modernidad y el contexto neoliberal. Algunas políticas, como la gratuidad, ampliaron el acceso para sectores medios y populares, pero el control de las élites empresariales y políticas ha mantenido la desigualdad estructural y las dinámicas neoliberales en el sistema educativo. Aunque hubo avances, la educación superior en Chile continúa siendo un espacio en disputa donde la movilidad social prometida ha sido limitada por las profundas desigualdades aún persistentes en la sociedad.

PALABRAS CLAVE

modernidad, élites, movilidad social, educación superior

Abstract

This text sought to reflect on and analyze the influence of Chilean elites on the changes in higher education in the last decade, considering some notes from the development of modernity and the neoliberal context. Some policies, such as free access to higher education, widened access for middle and popular sectors, but the control of business and political elites has maintained structural inequality and neoliberal dynamics in the educational system. Although there have been advances, higher education in Chile continues to be a contested space where the promised social mobility has been limited by the deep inequalities that still persist in society.

KEYS WORDS

modernity, elites, social mobility, higher education

INTRODUCCIÓN

El presente escrito tiene como objetivo analizar el rol que han desempeñado las élites chilenas en las transformaciones sociales de la Educación Superior durante la última década. Este análisis se aborda desde una perspectiva histórica, relacionada con el desarrollo de la modernidad, la división del trabajo y el contexto neoliberal. Asimismo, se explora las consecuencias de estas transformaciones, con énfasis en la *ampliación* de derechos educativos impulsada por las luchas sociales, la movilidad social y el cambio de mentalidad de los individuos aportando elementos para el análisis crítico en Chile actual.

RESEÑA HISTÓRICA: SOCIEDAD MODERNA, CAPITALISMO Y CLASES

El avance de la sociedad tradicional a la sociedad moderna ha traído consigo una serie de variaciones propias de cualquier transformación social a gran escala. Desde el paso de la sociedad feudal a la sociedad capitalista, trajo consigo cambios estructurales a nivel productivo, y, por tanto, también en la relación capital-trabajo en sus dimensiones culturales, económicos y societales. Estos elementos son fundamentales para la comprensión de los roles de las elites en torno a las transformaciones en materia de educación superior, y los alcances en relación con la *movilidad social*.

Para Eisenstadt (1972), desde el punto de vista histórico, la modernización es el proceso de cambio hacia los tipos de sistemas sociales, económicos y políticos que se establecieron en la Europa Occidental y en América del Norte, desde el siglo XVII hasta el siglo XIX, que se extendieron posteriormente a otros países de Europa, y en los siglos XIX y XX a la América del Sur y a los continentes asiático y africano.

En la América Latina, por ejemplo, las estructuras modernas, más fragmentarias, tuvieron su origen en las sociedades oligárquicas de la conquista y de la colonia, donde había una división muy

acentuada entre la oligarquía blanca de los conquistadores y la población indígena sometida (Eisenstadt, 1972).

El cambio evidenciado, a partir de sociedades tradicionales premodernas con estructuras sociales fuertemente estáticas a sociedades con una importante transformación en la estructuración y caracterización tendiente a la individuación y especificación de los sujetos, ha ido de la mano con el avance de la especialización en la producción, educación, industrialización, urbanización y el avance tecnológico, forjando así lo que hoy conocemos como: la sociedad moderna.

Las características comunes de la modernización, como sostiene Eisenstadt (1972), se remiten a dos aspectos fundamentales, la *movilización social* y la *diferenciación social*. El primero, comprendido como elementos sociodemográficos que generan pautas de socialización y conducta nuevas en los sujetos, a partir de procesos de desgaste y ruptura de vínculos sociales, económicos y psicológicos, traducéndose en demostraciones de alfabetización, urbanización, cambio de residencia, aumento de ingreso per cápita, etc. Y el segundo aspecto, identificando los elementos estructurales de la organización social, caracterizados en la diferenciación y especialización de las actividades individuales y las estructuras institucionales, donde la dinámica de posiciones sociales adscritas a partir del parentesco o etnias fuertemente determinadas, propia de sociedades tradicionales premodernas, se flexibiliza y promueve la diferenciación y especialización de roles en los individuos, para el cumplimiento de tareas particulares, logro de objetivos y metas específicas, en relación con la reproducción de la vida económica, política, cultural y social. Esta perspectiva se caracterizó por una insistencia en el progreso y en el mejoramiento, en la felicidad y en la expresión espontánea de capacidades y sentimientos, en la individualidad como valor moral, y un acento paralelo en la dignidad del individuo y, por último, en la eficiencia (Eisenstadt, 1972).

El desarrollo de la división del trabajo hace un antes y un después en las sociedades a partir del transcurso de la modernidad,

identificando para el actual periodo, un tipo de solidaridad de carácter orgánica, pues para Durkheim (2013), y que Parsons también adoptará, todas las funciones de la sociedad son sociales, como todas las funciones del organismo son orgánicas; es decir, que toda forma de relación social está interrelacionada. Si falla algo se entra en crisis.

A su vez, esta nueva forma de estructurar la vida social abrió nuevos rumbos a la instalación de lógicas en sus relaciones sociales y formas de reproducción de la vida. Por tanto, la modernidad iría de la mano un nuevo modo que vendría a dejar al feudalismo en el pasado y, con ello, el surgimiento del capitalismo, por tanto, un tipo de sociedad moderna distribuida por clases sociales según su lugar en la producción. En relación con el capitalismo –como característica de la sociedad moderna–, Wallerstein (2012) planteó que es, ante todo y, sobre todo, un sistema social histórico, cuya data es desde el siglo XIV, y que, desde su definición más básica, se sostiene a partir de la acumulación de riqueza. Según Marx (en Vásquez, 2017), este modo de producción capitalista hace referencia a la multiplicación del capital a partir de la reinversión de los beneficios que procedían del valor creado por el trabajo, propio de un modelo de acumulación.

La sociedad moderna no ha hecho más que establecer, en lugar de las viejas, las nuevas clases, nuevas condiciones de opresión, nuevas formas de lucha, caracterizado por un sistema de producción de mercancías centrado en la relación entre la propiedad privada de capital y una mano de obra asalariada desposeída de propiedad, siendo esta relación la que configura el eje principal del sistema de clases. Por un lado, se determina una nueva forma de visualizar la relación de producción, la famosa distinción capital-trabajo, y, por otro lado, el surgimiento de las clases sociales, propio de la diferenciación moderna, con un fuerte componente productivo.

Para Marx y Engels (2009), esta nueva forma de percibir las relaciones sociales va a poner al centro de la sociedad moderna la división jerárquica de la misma, entre opresores y oprimidos.

Dicha relación dirá que la burguesía y proletariado serán dos clases antagónicas e irreconciliables, en su manifestación misma reconocida como lucha de clases y cuya disputa estaría marcada, por un lado, por la explotación del hombre por el hombre –compréndase en su dimensión humana– a partir de quienes ostentan el capital y los medios de producción, la burguesía y, por otro, quienes generan riqueza a costa del plusvalor a partir de su fuerza de trabajo, el proletariado.

ELITES, DISPUTA DEL PODER Y LUCHAS POR LA EDUCACIÓN EN CHILE

El desarrollo transformacional experimentado por la humanidad en su etapa moderna, como vimos, el surgimiento de las clases sociales y la diferenciación en torno a roles y metas, ha llevado consigo la disputa del poder y con ello la aparición de actores sociales cuya incidencia estaría establecida por elementos de carácter estructural, como su posición de clase, pero además, se iría configurando junto a otros aspectos como el perfeccionamiento, el estatus, el género, la raza, entre otros, estableciendo así las elites.

Para Eisesntadt (1972), un aspecto muy importante del sistema de estratificación, que tendió a aparecer con los procesos de modernización, fue la disociación creciente entre grupos de élites y de amplio estatus (estratos, clases), y también entre las diversas elites. En todas estas esferas surgieron categorías de grupos o de personas cuyos miembros eran líderes en diversas esferas institucionales pero que, al mismo tiempo, no se limitaban a miembros de estratos o clases definidas. Esto es aplicable a los burócratas, los empresarios económicos, los militares, los intelectuales y también a las diferentes elites políticas.

El análisis histórico del papel de las elites en Chile, especialmente en las transformaciones estructurales que acompañaron la modernización, revela un patrón constante de concentración del poder y la influencia sobre las instituciones clave, incluida la educación.

Entre los tipos específicos de organización que sirven para articular las demandas políticas, tienen importancia especial los grupos de intereses, los movimientos sociales y la opinión pública, y los partidos políticos (Eisenstadt, 1972). Para ello, los tipos de organizaciones identificadas como elites que orbitan en el campo educativo, corresponden a sectores empresariales nacionales e internacionales, partidos políticos chilenos desplegados en el Estado –tanto gobernantes y legisladores de turno– y las grandes masas en pie de lucha agrupados en el movimiento social por la educación caracterizada en los sectores medios (con mayor presencia de elites) y en los sectores populares (con menor presencia de elites en el movimiento estudiantil por condicionantes estructuralmente sociales).

Desde la apertura del ciclo político abierto en 2011, a partir de la movilización estudiantil universitaria, continuando por la revuelta popular en 2019, significó el fuerte cuestionamiento a las desigualdades estructurales visibilizadas en el campo educativo, particularmente en su financiamiento y acceso y, por consecuencia, la problematización a partir de los pilares del modelo neoliberal y la estructura de clases.

En relación con la composición de las elites durante la última década a partir del 2011 –etapa más álgida de movilización popular– entenderemos los diversos actores en disputa, por un lado, el ejecutivo con gobiernos inicialmente de derecha y posteriormente centro-izquierda, los partidos políticos y a las elites empresariales particularmente insertas en el mercado educativo. Por otro lado, las instituciones educativas, y, por último, dentro de la gran masa llamada movimiento estudiantil, señalará una composición heterogénea, proveniente de sectores medios y populares, e ideológicamente reconocidos desde el centro, izquierda democratizante-progresista, sectores revolucionarios y la gran masa inorgánica, cuya clase dirigente mayormente concentra sus elites en los sectores medios y caracterizados ideológicamente como progresistas. De ahí en más, la lucha popular ha presentado vaivenes, pero ascendentes en torno a la búsqueda de concebir la educación como un derecho social fundamental para la sociedad. Desembocando así, en la

apertura a nuevos modos de cobertura y acceso a la educación superior, pero con un marcado rol de las elites empresariales y la profundización del mercado. Por tanto, el papel de las elites en Chile durante la última década ha sido de fuerte puja, desde un lado, y otro con mayor fuerza en quienes ostentan en poder y los medios de producción (Estado y elite empresarial), versus las elites surgidas desde el seno del movimiento estudiantil (dirigencias) con una amplia espalda social –evidentemente compleja por su heterogeneidad–, logrando poner en el centro del debate público el carácter de la desigualdad en educación y tensionar la agenda política del país en torno a transformaciones urgentes.

EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE: PROMESA DE MOVILIDAD SOCIAL

Como se abordó antes, la sociedad capitalista, como sostiene Giddens (1993), es un sistema que muestra un número de específicos rasgos institucionales una naturaleza fuertemente competitiva y expansiva. Además, la etapa moderna se ha caracterizado por una fuerte y profunda división y especialización del trabajo social, siendo la apertura a la educación en todos sus niveles –y particularmente la Educación Superior– un elemento sustancial.

Para el año 2024, ya con la implementación de políticas que atendieron la demanda social, según cifras oficiales del Ministerio de Educación, se contaron 1.277.340 estudiantes en la educación superior, la cifra más alta de que se tiene registro hasta la actualidad. Presentando así un aumento de un 2,2% a la matrícula de primer año comparado con 2023, número que se vio impulsado especialmente por un aumento en la matrícula en institutos profesionales y en programas a distancia (Ministerio de Educación, 2024). A su vez, la política de gratuidad para el financiamiento a la Educación Superior (para el 60% más vulnerable) ha consignado, según datos del Ministerio de Educación (2024) un total de 558 mil estudiantes que han tenido acceso al

beneficio. Y, por añadidura, la puesta en marcha de políticas de equidad en el ingreso, ampliando las posibilidades de ingreso, el ascenso social, pero sin romper la lógica de competencia.

Por último, en una sociedad fuertemente marcada por posiciones de clase, pero con reacomodaciones y aperturas a nuevos escenarios para escalar socialmente a partir del acceso a la educación superior en la promesa de movilidad social.

Para Lehmann (202), la movilidad social es un fenómeno complejo que se manifiesta en experiencias tanto afirmativas como conflictivas. Según sostiene Germani (1961), este proceso se entrelaza con el desarrollo económico en la sociedad industrial, que requiere flexibilidad mental y un alto grado de movilidad vertical. Además, la movilidad puede analizarse considerando la motivación de los grupos que buscan transformar desigualdades estructurales y entender los procesos de reproducción social (Timasheff, en Guerra Zabala; Duque Mejía y Brand Monsalve, 2021), siempre desde la posición individual.

Frente a la aspiración de movilidad social –en sentido ascendente– el cambio de mentalidad ha estado fuertemente ligado al tipo de aspiraciones generadas, donde los individuos esperan mejorar en sus posiciones iniciales. En ese sentido, McClelland (1970) plantea que el deseo de desempeñarse bien, en alguna posición alcanzada a partir de un ascenso en la estratificación social, no significaría solo tener aceptación social o prestigio, sino también, con miras a un sentimiento interior de realización personal.

Parsons (1968) categorizó diferentes variables que apuntan a describir los modos que los individuos orbitan y dan engranaje a los sistemas sociales a partir de valores y elementos estructurales, las variables pautas. Dichas variables se dividen en la comprensión de sociedades premodernas y modernas. Para la comprensión actual y en torno al tema elaborado, podemos determinar que la aplicación de estas variables –solo considerando las dadas en sociedades modernas– serían: a) neutralidad afectiva, alusiva a la planificación de proyectos educativos; b)

orientación hacia el colectivo, referente a posicionarnos socialmente/educativamente/laboralmente en relación con un sistema societal; c) universalismo, a partir del reconocimiento de la educación como un derecho social fundamental; d) logro, en torno al cumplimiento de metas y el ascenso en la movilidad social a partir de la educación; y, finalmente, e) especificidad, ocupando un lugar específico (en términos educativos y laborales) en la división social del trabajo.

Asimismo, estas variables en la sociedad chilena –y las sociedades capitalistas en general– han promovido el cambio de mentalidad a partir de la promesa de movilidad social en torno a la educación superior y exigencias individuales en relación con la productividad, con los modelos por competencias para el desarrollo de la eficiencia, el logro y el cambio social en sociedades modernas.

CONCLUSIONES

La educación ha jugado un papel central en la reproducción de la diferenciación social propia de la modernidad, funcionando como un mecanismo que refuerza las jerarquías de clase. La expansión de la educación superior en Chile, impulsada por la tecnificación y profesionalización de la mano de obra, ha generado mayores expectativas de movilidad social. Sin embargo, aunque se ha ampliado el acceso a la educación superior, especialmente a través de políticas como la gratuidad, el control ejercido por las élites ha impedido que estos avances se traduzcan en una verdadera movilidad social.

A lo largo de la última década, las luchas sociales han logrado abrir nuevas oportunidades de ingreso, pero dentro de un sistema que sigue operando bajo lógicas neoliberales, perpetuando la desigualdad estructural. Las élites empresariales y políticas han mantenido su influencia sobre el sistema educativo, moldeando las reformas a su favor y garantizando que la competencia y la privatización sigan siendo pilares fundamentales de la educación superior.

El sistema educativo chileno se ha convertido, así, en un campo de disputa entre las élites del poder y los sectores populares, donde se confrontan los intereses del mercado con las demandas por una mayor democratización y justicia social. A pesar de los avances en términos de financiamiento y acceso, las dinámicas de competencia y privatización que rigen el sistema han limitado el impacto de estas reformas en la reducción de las desigualdades.

El caso chileno de las últimas décadas refleja cómo las políticas de financiamiento, como la gratuidad, han permitido la entrada de sectores medios y populares a la educación superior. No obstante, estas políticas no han logrado dismantelar las lógicas de mercado ni el carácter privatizador del sistema educativo. En su lugar, se ha fomentado un modelo orientado a la formación de individuos altamente calificados, pero con aspiraciones de movilidad individual que, en última instancia, refuerzan un sistema de competencia que beneficia a las élites y perpetúa las inequidades sociales.

La promesa de movilidad social a través de la educación superior, aunque aparentemente accesible, se enfrenta a una realidad donde el acceso y las oportunidades siguen siendo profundamente desiguales, reflejando las contradicciones inherentes de una sociedad moderna aún dominada por las lógicas del mercado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berman, M. (1982). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Editorial Epublibre.

Durkheim, E. (2013). *La división del trabajo social*. Ediciones Lea.

Eisenstadt, S. N. (1972). *Modernización. Movimientos de protesta y cambio social*. Amorrortu Ediciones.

Giddens, A. (1993). *Consecuencias de la Modernidad*. Alianza Editorial.

Guerra Zabala, V.; Duque Mejía, C. y Brand Monsalve, E. (2020). ¿Muy jóvenes para decidir su futuro? Capacidad de agencia y movilidad social educativa en jóvenes profesionales de la Universidad de Antioquia. Última Década.

Lehmann, W. (20 dic. 2020) Conflict and Contentment: Case Study of the Social Mobility of Working-Class Students in Canada. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ejed.12431>

Marx, K. y Engels, F. (2009). Manifiesto comunista. Ediciones Brontes.

McClelland, D. y Winter, D. (1970). Blanco del desarrollo: ¿el hombre o la sociedad? En *Cómo se motiva el éxito económico*. México-Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Técnica, 1970, pp. 1-41.

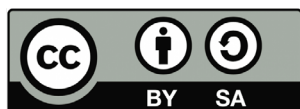
Ministerio de Educación de Chile (2024). Informe de matrícula en Educación Superior en Chile 2024. Recuperado de: <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2024/07/2024-MATRICULA-VF-1.pdf>.

Ministerio de Educación (2024). Mineduc entrega más de 684 mil beneficios estudiantiles para la educación superior. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/educacion-superior-mineduc-entrega-684-mil-beneficios-estudiantiles/>.

Parsons, T. y Shils, E. A. (1968). *Hacia una teoría general de la acción*. Editorial Kapelusz.

Vázquez Fernández, S. (2017). Reseña de Historia del capitalismo de Jürgen Kocka. *Estudios Sociológicos*, Ciudad de México. En: *Estudios Sociológicos*, vol.35 n.105 Ciudad de México sep./dic. 2017. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-64422017000300701

Wallerstein, I. (2012). *El capitalismo histórico*. Madrid, España: Siglo XXI.



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.

Artículo

LA LEGISLACIÓN DELEGADA Y LOS DECRETOS CON FUERZA DE LEY COMO HERRAMIENTAS POLÍTICAS NORMATIVAS EN TIEMPOS DE CRISIS, BAJO EL IMPERIO DE LAS CONSTITUCIONES POLÍTICAS DE 1833 Y 1925

Autor

HÉCTOR RAÚL CORREA GUTIÉRREZ

Cómo citar este artículo:
Correa Gutiérrez, H. (2024).
La legislación y los decretos
con fuerza de ley como
herramientas políticas
normativas en tiempos de
crisis, bajo el imperio de las
constituciones políticas de
1833 y 1925. *Thélos*, 1(19),
33-65. Santiago de Chile:
Ediciones UTEM.



HÉCTOR RAÚL CORREA GUTIÉRREZ

*Doctor en Historia Política y Relaciones
Internacionales por la Pontificia Universidad
Católica de Chile.*

Abogado. Santiago de Chile.

*Filiación institucional:
Profesor Magíster en Gerencia Pública
Cátedra Marco Jurídico del Estado I
Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM).
Correo electrónico: hector.correa@utem.cl*

*Artículo recibido el 2 de octubre de 2024 y
versión final 16 diciembre de 2024*

Resumen

El tema investigado en el presente trabajo corresponde a la esfera de la Historia del Derecho chileno y comparado, pues trata de la génesis, desarrollo y discusión acerca de una herramienta normativa jurídica conocida como Decretos con Fuerza de Ley (D. F. L. o DFL, desde ahora en adelante).

Tal herramienta es lo que se conoce como legislación delegada, pues se aparta de la legislación común, que pasa en tiempos de normalidad constitucional por la iniciativa (sea mensaje o moción) para luego ser discutida por las Cámaras del Congreso Nacional y, finalmente, promulgada por el presidente de la república y publicada en el Diario Oficial.

Sobre el peso o volumen de los Decretos con Fuerza de Ley y su análisis histórico existen estudios jurídicos, pero no de carácter histórico-jurídico, que se refieran a un análisis político e institucional temporal, salvo algunas referencias puntuales. De tal manera, el trabajo que presento trata una cuestión escasamente abordada. La hipótesis que aventuro debe ser revisada y criticada por aquellos que continúen esta línea de investigación.

El enunciado probabilístico de trabajo apunta a que en los sistemas políticos de gobierno presidencialista y, más aún, en aquellos denominados de Cesarismo representativo, los Decretos con Fuerza de Ley resultan herramientas preponderantes que miden la fortaleza del poder Ejecutivo, su carácter técnico y, al mismo tiempo, se erigen como medios eficaces para responder con celeridad a situaciones de crisis política y legislativa; y, en algunos casos, expresan el carácter populista del régimen.

PALABRAS CLAVE

derecho comparado,
Chile, decretos con
fuerza de ley, historia

Abstract

The subject investigated in the present work corresponds to the sphere of the History of Chilean and comparative Law, since it deals with the genesis, development and discussion about a "legal normative tool", known as Decrees with Force of Law (D.F.L. or DFL henceforth).

Such a tool is what is known as "delegated legislation", since it departs from common legislation, which passes in times of constitutional normality through the initiative (whether message or motion) to be later discussed by the Chambers of the National Congress, and finally promulgated by the President of the Republic and published in the Official Gazette.

Regarding the weight or volume of the Decrees with the Force of Law and their historical analysis, there are legal studies, but not of a historical-legal nature, which refers to a temporary political and institutional analysis, except for some specific references. In such a way, the work that I present deals with an issue that has hardly been addressed; and the hypothesis that I venture should be reviewed and criticized by those who continue this line of research.

The probabilistic statement of work points out that, in political systems of presidential government and even more so, in those called "representative Caesarism", Decrees with the Force of Law are a preponderant tool that measures the strength of the executive, its technical and at the same time, they stand as an effective means to respond quickly to situations of "political and legislative crisis"; and in some cases they express the populist character of the Regime.¹

KEYS WORDS

comparative law,
Chile, Decrees
with force of law,
history

1. Agradecimientos a la encargada de la Biblioteca de la Contraloría General de la República, Claudia Luco.

ALGUNAS NOCIONES PREVIAS

Para quienes no estén familiarizados con el derecho como ordenamiento jurídico, el conjunto de normas que lo componen (normas jurídicas) puede ser graficado como una pirámide, situando en la cúspide a la Constitución Política o *Norma fundamental*, en cuanto esta preside y condiciona todas las demás normas de esta naturaleza, bajo ella, se sitúan otras normas de carácter general (pues la Constitución de la República es la más general de todas, en cuanto a la indeterminación de casos que hipotéticamente trata), que se conocen con la nomenclatura común o categoría de Leyes; que en un tercer peldaño descendente son complementadas por los Reglamentos contenidos en los Decretos Supremos, dictados por el presidente de la república o por *orden de este*, en cuyo caso llevan la firma de un ministro con la frase que he consignado.

Lo descrito anteriormente es la representación jerárquica del ordenamiento jurídico chileno, situándose a continuación en un cuarto peldaño inferior un conjunto de normas de carácter más particular (en cuanto tratan casos específicos) que constituyen una *maraña* de decretos, circulares, instrucciones, ordenanzas, entre otras disposiciones de naturaleza administrativa. En el último escalón encontramos el *reino de lo particular*; es decir, fuentes normativas que rigen casos específicos, tales como sentencias judiciales, resoluciones de órganos administrativos que ejercen algún tipo de jurisdicción, y una serie de actos jurídicos en los que las personas singulares de manera autónoma crean reglas con cierto grado de obligatoriedad, tales como convenciones, contratos y testamentos.

Algunos expertos prefieren invertir la pirámide, dejando a la Constitución Política o Carta fundamental en la base, para recalcar el carácter de *angular* de tan importante norma jurídica, la que es catalogada como *norma jurídica fundante*.

Toda norma jurídica, como *regla de conducta*, reúne ciertos requisitos, que en su conjunto la diferencian de otros órdenes normativos, siendo estas características: a) la externalidad (en

cuanto regula conductas positivas o negativas; es decir, acciones u omisiones) y no pensamientos, que preliminarmente no interesan al Derecho; b) su carácter social, puesto que la regulación tiene que ver con conductas *en sociedad*; es decir, para con otro u otros; c) la heteronomía, en cuanto a que el proceso de creación y la sujeción de los sujetos imperados proviene de alguien externo a ellos, a quien genéricamente denominamos *autoridad* (presidente, monarca, asambleas legislativas, Congresos, ministros, jefes de servicio, tribunales, etc.), excepcionalmente, y tal como indicamos unos párrafos anteriores, existen normas jurídicas autónomas, en cuya creación participan los propios sujetos imperados, cuyo ejemplo más notorio es el de las convenciones y contratos; d) otra característica es la bilateralidad, en cuanto a que la conducta establecida por la norma puede ser reclamada por otros, a través de conminaciones, denuncias y acciones; e) quizás la característica determinante de las normas jurídicas es su obligatoriedad, que se expresa de varias maneras, entre ellas el modo en que están redactadas, que es imperativo (mandatos y prohibiciones), que no deja lugar a dudas en cuanto a lo que se requiere de los destinatarios de la norma, también la obligatoriedad se encuentra conectada con la *amenaza* que muchas normas contienen y que nos conecta con otra de las características; es decir e) la coercibilidad, que es la posibilidad que la acción u omisión requerida por el derecho puede ser *cumplida* contra la voluntad del sujeto, a través de la aplicación de la sanción, herramienta propia de este orden normativo y que consiste en la *privación o suspensión de un derecho del infractor* (por ejemplo, parte del patrimonio o propiedad, como acontece con las multas y confiscaciones, o pérdida temporal o definitiva de la libertad personal, como sucede con la prisión y reclusión, o restricciones a la libertad de movimiento, producidas por la relegación y el extrañamiento (exilio) y otras, que afectan otros derechos). La sanción implica la aplicación de la fuerza social o estatal contra quienes desobedecen al derecho, aplicando así la máxima weberiana, que el Estado es la coacción legítima y específica. Es la fuerza bruta legitimada como *última ratio*, que mantiene el monopolio de la violencia.

De tal manera, el Derecho comparece ante nosotros como un ordenamiento normativo categórico, que deja teóricamente pocos márgenes para la relatividad discrecional, salvo que la misma norma lo permita, aunque muchas veces la realidad nos muestre un panorama diverso.

Este trabajo se centrará en el nivel legal de la denominada pirámide normativa de nuestro país (que es homologable a otros sistemas presidencialistas de la Región), considerando la simplificación de los cinco peldaños descritos previamente en tres niveles, a saber: *nivel supra legal*, donde se ubica la Constitución Política; *nivel legal*, que es en donde propiamente se encuentra la ley en sus diversos tipos o categorías; y finalmente el *nivel sublegal*, donde situamos a las demás normas (reglamentos, Decretos Supremos, decretos simples, ordenanzas, circulares, instrucciones y demás normas administrativas, junto con las de carácter eminentemente particular).

EL NIVEL LEGAL Y SU TIPOLOGÍA

Según Andrés Bello, en su monumental obra del Código Civil, promulgado en 1855: “La ley es una declaración de la voluntad soberana que, manifestada en la forma prescrita por la Constitución, manda, prohíbe o permite”.

Esta definición ha sido alabada y criticada por la doctrina, para algunos es magistral y para otros demasiado teleológica, por cuanto se centra en el objeto de toda norma jurídica, que es mandar o prohibir (los críticos señalan que lo de *permitir* es innecesario). Por mi parte, estimo que el célebre jurista venezolano-chileno olvida el carácter general o de indeterminación casuística de la ley, que la coloca bajo la Constitución Política. Por ello, como muchos, recurro a la definición de Marcel Planiol, expresada en su “Tratado elemental de Derecho Civil”, quien indica que la ley es una “regla social obligatoria, establecida en forma permanente por la autoridad pública y sancionada por la fuerza”

La generalidad o abstracción implica su impersonalidad, en cuanto no se dirige a un sujeto determinado (salvo a aquellas que otorgan la nacionalidad por gracia o una pensión o asignación con dineros públicos a un sujeto). En los demás, comparte los atributos de las normas jurídicas (carácter externo, social, heterónoma, bilateral, obligatoria y coercible).

Desde el punto de vista teórico, la Ley fue el *eje* sobre el cual se formuló la conocida *Teoría clásica de división de poderes*, anticipada por John Locke y consagrada por Charles Secondat, barón de Montesquieu en su obra *El espíritu del Derecho* (1748). El carácter general y obligatorio, junto con la posibilidad de la aplicación de la sanción, llamó la atención de los preilustrados e iluministas dedicados a la filosofía política; tanto es así, que Montesquieu propuso su *Paradigma de Separación de poderes* a partir de esta referencia, al especificar el poder Legislativo (que crea la Ley), el Ejecutivo (que hace cumplir y, por tanto, ejecuta la Ley); y el Poder Judicial (que mediante la aplicación de la Ley y otras normas jurídicas dirime las diferencias o conflictos al interior de la sociedad y castiga las conductas ilícitas, es decir aquellas que la Ley establece como impropias socialmente).

Es preciso señalar que la *separación absoluta de poderes públicos*, propuesta por Montesquieu, evolucionó hacia un “sistema de equilibrio y control de los poderes” (Check and balance) consagrado en la Constitución de los Estados Unidos de Norteamérica (1789) y que actualmente ha mutado a un sistema donde la separación absoluta es relativa, que se denomina *Sistema de colaboración de poderes*, ya anticipado por Montesquieu, cuando en una parte de su obra ya citada, indica:

He aquí, pues, la constitución fundamental del Gobierno al que nos referimos: el cuerpo legislativo está compuesto de dos partes, cada una de las cuales tendrá sujeta a la otra por su mutua facultad de impedir, y ambas estarán frenadas por el poder ejecutivo que lo estará a su vez por el legislativo. Los tres poderes permanecerán así en reposo o inacción, pero, como por el movimiento necesario de las cosas están obligados a moverse, se verán forzados a hacerlo de común acuerdo (Montesquieu, 1748, p. 210).

Esta sinergia política constitucional, denominada Colaboración de Poderes, ha dominado en gran parte del siglo XX y la centuria actual para efectos del funcionamiento institucional de los estados contemporáneos, imprimiendo mayor dinamismo normativo, que responda a las necesidades sociales, económicas y políticas en determinados períodos o momentos.

El nivel legal se encuentra compuesto por distintos tipos de normas, que comparten el grado de abstracción, impersonalidad y generalidad de la Ley, entre ellas los Decretos Leyes y los Decretos con Fuerza de Ley. Los primeros corresponden a los más irregulares, pues son dictados por una autoridad que ha usurpado las atribuciones del Poder Legislativo, sin que exista el acto de delegación, que es lo que caracteriza a los Decretos con Fuerza de Ley. Desde el punto de vista de la regularidad constitucional, los Decretos Leyes son los más alejados de la normalidad institucional, pues son normas dictadas en momentos de *quiebre político*; sin embargo, pese a que doctrinariamente y formalmente son *inconstitucionales*, la fuerza de los hechos, el tiempo de vigencia o bien normas constitucionales transitorias posteriores los validan, imponiéndose en el campo normativo, así, por ejemplo, tras el último quiebre constitucional en nuestro país, se dictaron, entre 1973 y 1981, 3.660 Decretos Leyes (el último el 4 de abril de 1981, que renovó las facultades concedidas al presidente de la República por el artículo 2° transitorio del DL 3.274, que le permitía fijar las plantas de funcionarios del Ministerio de Bienes Nacionales); permaneciendo aún vigentes los que regulan el Impuesto a la Renta (DL 824), el Impuesto a las Ventas y Servicios (DL 825), el Código Tributario (DL 830), el que establece el sistema de pensiones y crea las AFP (DL 3500), entre otros¹.

1. El Poder Legislativo de facto se radicó en la Junta Militar, denominada erróneamente Junta de Gobierno, instalada de facto el 11 de septiembre de 1973, y formalizada por el DL 1, del 18 de septiembre de ese año. Se estableció que el ejercicio del Legislativo se radicaría en dicho organismo, mediante Decretos Leyes con la firma de todos los miembros de la Junta (y la de los ministros respectivos, si se estimaba conveniente). EL DL 2 estableció la correlación numerada de los Decretos Leyes, llevando el Ministerio del Interior el registro correspondiente. De igual forma, el

Por otra parte, otra clasificación más reciente distingue, dentro de las leyes regulares, de acuerdo con los *quorum* o mayorías exigidos para su aprobación en las Cámaras, entre Leyes de *quorum* simple, que exigen el 50% más uno de los diputados asistentes a la sesión en que se aprueban (respetando la asistencia mínima exigida por los reglamentos de funcionamientos de las Cámaras) y leyes de *quorum* calificado, que exigen ciertas mayorías especiales que la propia Constitución Política establece, donde se encuentran aquellas que interpretan preceptos constitucionales; leyes que reformen la constitución y leyes orgánicas constitucionales (que tratan materias que la propia Carta fundamental señala y que por su importancia requieren un consenso de mayor envergadura dentro del Poder Legislativo).

Los Decretos con Fuerza de Ley, históricamente, se encuentran en una categoría intermedia entre la legislación regular, compuesta por las Leyes comunes descritas en el párrafo anterior y que se corresponden con la definición del Código Civil y Marcel Planiol, y los Decretos Leyes, que por sus características formales y apartamiento del marco constitucional se denominan doctrinariamente como *legislación irregular*.

ejercicio del Poder Ejecutivo se llevó normativamente a cabo a través de la dictación de decretos supremos (DS) y resoluciones con la firma del presidente de la Junta, Augusto Pinochet, y la del ministro del ramo.

En 1981, por disposición transitoria decimocuarta de la Constitución de 1980, el comandante en jefe del Ejército dejó de integrar la Junta de Gobierno y pasó a ocupar la Presidencia de la República, ocupando su lugar el vicecomandante del Ejército. La Junta Militar de Gobierno se mantuvo en sus funciones hasta el 11 de marzo de 1990, ejerciendo atribuciones legislativas, ahora constitucionalmente, por disposición transitoria decimoctava de dicha Constitución, de tal manera, este órgano integrado por los Comandantes de las Fuerzas Armadas y de Orden, más el vicecomandante del Ejército, formalmente y de *manera regular* asumió el Poder Legislativo, pudiendo numerarse la normativa emanada de su trabajo como Leyes. La primera ley tramitada por la Junta Militar, dividida en 4 Comisiones Legislativas, apareció bajo el número 17.983 en el *Diario Oficial* del 28 de marzo de 1981, y “Estableció los órganos de trabajo de la Junta de Gobierno y fijó normas sobre el procedimiento legislativo”. La última ley dictada por el gobierno constitucional de Salvador Allende y tramitada por el Congreso de la época, fue la 17.982, aparecida en el *Diario Oficial* del martes 11 de septiembre de 1973, y “Transfirió sitio fiscal que indica a la Asociación general de jubilados, viudas y montepíos de las Fuerzas Armadas de Talcahuano”.

Nos centraremos en los Decretos con Fuerza de Ley (DFL), analizando sus antecedentes históricos, el régimen constitucional que los rigió en la anterior Constitución y en la actual; intentando demostrar nuestra hipótesis referida a su dictación y la ocurrencia de situaciones de crisis política e institucional o *emergencias legislativas* en el período que va desde 1833 a 1969, con vigencia de dos Constituciones Políticas, consignando que en este último año se dictó la ley que validó finalmente la figura de la *legislación delegada* en la Constitución obra de Arturo Alessandri Palma.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS NACIONALES Y COMPARADOS

La aparición de la denominada *Legislación delegada*, representada por los Decretos con Fuerza de Ley, la encontramos en el naciente constitucionalismo, que bebe indirectamente de la doctrina política liberal-ilustrada. Así, la Constitución francesa de 1848 permite crípticamente la dictación de *Reglamentos de administración* con rango de ley por parte del Poder Ejecutivo. Unos años antes, en la España bajo el reinado de Isabel II, por Ley de enero de 1845, se permitió al Gobierno dictar *Leyes* que regularan la organización y atribuciones de las entidades territoriales, rompiendo la doctrina clásica de separación de poderes. En Italia, bajo el período de Unificación, dada la situación de emergencia y guerra, se dictó la *Ley de plenos poderes*, que permitía al Ejecutivo dictar normas con rango de ley para enfrentar las complejas situaciones; más tarde, en el mismo reino, se autorizó la delegación para la dictación de códigos que rigieran determinadas materias. Lo mismo ocurrió en España, entre los años 1865 y 1888, donde se empleó la figura de la *delegación* para dictar la Ley de Obras Públicas, de Carreteras, de Puertos, de Aguas, el Código de Enjuiciamiento Civil, de Enjuiciamiento Criminal y el Código Civil de 1889.

Según el profesor Eduardo Cordero Quinzacara, en Alemania y el Reino Unido no se recurrió a la legislación delegada, sino

a la dictación de reglamentos por parte del Poder Ejecutivo en manos de primeros ministros y cancilleres, normas que se subordinaban a la Ley y solo en casos excepcionales podían tener fuerza de ley.

De tal manera, podemos concluir que el patrón de dictación de la *legislación delegada* y Decretos con rango de Ley, corresponde a situaciones de emergencia, más usuales en el derecho continental europeo.

En los Estados Unidos las razones que han motivado el uso de la legislación delegada han sido las mismas que en los demás países, agravadas por el hecho de la concentración de materias en el Poder Legislativo o Congreso de la Unión, lo que se traduce a la larga en la imposibilidad material y técnica de atender por sí solo la enorme y complicada variedad de normas, por demás constantemente cambiantes, según la dinámica de una sociedad industrial y moderna, que ejerce un rol preponderante en el concierto mundial.

La injerencia en Norteamérica del Ejecutivo en el Legislativo, impulsada fundamentalmente en los momentos críticos de su historia, como en la década de 1930, durante la Gran Depresión, y a comienzos de la década siguiente, su participación en la Segunda Guerra Mundial; o, incluso, más recientemente, con las medidas tomadas por el presidente Nixon en agosto de 1971 para salvar la crisis económica del país derivada del alza de los precios del barril de Petróleo por la OPEP, debieron vencerse innumerables obstáculos, recurriendo a las denominadas *órdenes ejecutivas*, que han ido imponiéndose en el panorama normativo de los Estados Unidos, aunque su alcance aún es limitado.

En nuestro país, la denominación de *legislación delegada* para referirse a los Decretos con Fuerza de Ley, recién adquiere plena exactitud institucional con la dictación de la Constitución de 1980, pues antes, bajo el imperio de la Constitución Política de 1925 era bastante discutible su procedencia.

Nos avocaremos a lo netamente histórico más que a lo jurídico, con el objetivo de demostrar cómo la herramienta de la legis-

lación delegada a través de los Decretos con Fuerza de Ley, ya sea por la vía jurídica o por la de facto, ha sido utilizada como medio eficaz para gobernar en situaciones de crisis política o en las que se requieren soluciones normativas rápidas y eficaces para responder a las necesidades y demandas sociales.

Si hacemos un breve recuento temporal desde los albores de la República, encontramos atisbos de la legislación delegada en la Constitución O´higiniana de 1822, que establecía en el Capítulo II, artículo 121, referido a las facultades y límites del Poder Ejecutivo que “en un peligro inminente del Estado, que expida providencias muy prontas, el Poder Legislativo podrá concederle facultades extraordinarias por el tiempo que dure la necesidad, sin que por ningún motivo haya la menor prórroga”.

La Constitución *moralista* de 1823 (de corta vida), consideraba en el artículo 18, n.º 9, que el Director Supremo, “en un ataque exterior o conmoción interior imprevistos, puede dictar providencias hostiles o defensivas de urgencia, pero consultando inmediatamente al Senado”.

La Constitución de 1833, el artículo 36 n.º 6, consideraba como atribución exclusiva del Congreso la de “autorizar al Presidente de la República para que use las facultades extraordinarias, debiendo siempre señalarse expresamente las facultades que se le conceden, y fijar el tiempo determinado a la duración de esta ley”.

En el contexto de la guerra contra la Confederación Perú-Boliviana, se permitió al Ejecutivo de José Joaquín Prieto, liderado por su ministro Diego Portales, dictar normas con rango de ley, las que continuaron vigentes incluso tras la finalización del conflicto, con la victoria chilena. Un conjunto importante de esta legislación delegada se conoció como Leyes Marianas, de gran trascendencia para la organización del sistema judicial chileno en el siglo XIX. Estas permitieron recusar e implicar jueces, tramitar juicios ejecutivos y recursos de nulidad, integrar las cortes, fundamentaciones de sentencias, subrogación y suplencia de los jueces, diezmos, expropiaciones, reglas de

sucesión intestada, organización de la contabilidad fiscal y a la vez mejorar las condiciones humanitarias de las cárceles. Así, más de setenta (70) cuerpos legales de promulgaron desde el 1 de febrero de 1837 al 31 de mayo de 1839, en uso de la autorización concedida por el Congreso por Ley de 31 de enero de 1837. Esta señalaba:

El Congreso Nacional declara en estado de sitio el territorio de la República por el tiempo que dure la actual guerra con el Perú y queda, en consecuencia, autorizado el Presidente de la República para usar de todo el poder que en su prudencia hallare necesario para regir el Estado, sin otra limitación que la de no poder condenar por sí, ni aplicar penas, debiendo emanar estos actos de los tribunales establecidos o que en adelante estableciere el mismo Presidente.

En uso de las mismas facultades, de febrero a mayo de 1839 se dictó un conjunto de preceptos en diversas materias, que poco o nada tenían que ver con los poderes extraordinarios concedidos en virtud de la guerra que Chile sostenía contra los confederados en territorio peruano.

El profesor Alejandro Silva Bascuñán señala que el uso de esas facultades extraordinarias por parte del presidente de la República no fue pacífico, pues hubo

[...] oposición y crítica al sistema empleado y su práctica, pese al ascendiente del Ejecutivo, en esa época incontrarrestable, no se hicieron esperar. En agosto de 1837 el senador don Manuel José Gandarillas (uno de los redactores de la Constitución de 1833), que pocos años antes se había enfrentado a Mariano Egaña en su propósito de afirmar, mediante reglas copiadas (de otras Cartas fundamentales), la tendencia autoritaria del trazado constitucional, presentó una moción para que “se suspendieran todos los actos librados por el Presidente de la República con el nombre de leyes a virtud de las facultades concedidas [...] hasta que sean revisadas, discutidas y acordadas constitucionalmente”. En junio de 1839 don Rafael Valentín Valdivieso, diputado que llegaría a ser pocos años

más tarde Arzobispo de Santiago, propuso que la Cámara acordara que “las providencias del Poder Ejecutivo, en uso de las facultades concedidas por ley de 31 de enero de 1837, ha dictado, y las cuales, según la Constitución del Estado, debieran emanar del Poder Legislativo, para que produzcan efecto y se tengan por verdaderas leyes, deberán ser sometidas a la revisión y sanción del Congreso Nacional” (Silva Bascañán, 1963, pp. 156-157).

Hay que hacer presente que la Constitución de 1833, que no experimentó en sus primeros 40 años de vigencia grandes modificaciones, contemplaba un Poder Ejecutivo fuerte que casi no tenía contrapesos del Poder Legislativo, representado por el Congreso Nacional de dos Cámaras, que contaba solamente con la herramienta de las Leyes periódicas para limitar el poder casi omnímodo del presidente de la República. Continuaron otorgándose, sin embargo, leyes de facultades especiales, con fecha 13 de septiembre de 1851, 15 de septiembre de 1852 (en el contexto de la Revolución de 1851, iniciada en Concepción y continuada en La Serena); 20 de enero y 1 de octubre de 1859 (con el alzamiento liberal en el norte, que culminó con las Batallas de Los Loros y Cerro Grande) y 23 de octubre de 1860 (en el contexto de la oposición a la candidatura de Antonio Varas, tras la *cuestión del sacristán*), concedidas todas en términos casi idénticos, pues se reducen a facultar el arresto o traslado de personas, el aumento de las plazas del Ejército, la inversión de caudales fuera del presupuesto y la remoción o destitución de empleados públicos (Silva Bascañán, 1963, p. 157).

El Congreso también fue activo en la defensa de su potestad en materia de poderes extraordinarios presidenciales. Esta cuestión cruza la historia política chilena y, en el período que va entre 1833 a 1874, conserva cierta inercia del conflicto Ejecutivo-Legislativo previo a 1891. Para los parlamentarios era importante controlar las facultades extraordinarias del Presidente, en especial porque eran utilizadas contra sus adversarios políticos. Su empleo en actos legislativos era, simplemente, una de sus expresiones, y el interés del Ejecutivo en su uso fue más bien el control de la oposición y sus

motines, y no la generación de normas jurídicas permanentes (Bronfman Vargas, 2019, p. 61).

Al final de la década de 1860 se realizaron importantes modificaciones, que cambiaron el equilibrio de poderes, marcando el tránsito a un sistema que conocemos como *pseudo parlamentarismo*, que se vio reforzado por las prácticas de la interpelación y voto de censura a los ministros de despacho. Entre las modificaciones que mermaron facultades al Poder Ejecutivo está la Ley de Reforma Constitucional de 24 de octubre de 1874, que suprimió definitivamente la posibilidad de que el Congreso Nacional pudiera delegar sus atribuciones legislativas en el presidente de la república, supresión que se mantuvo durante el resto de la vigencia de la Carta básica de 1833².

Durante la discusión del proyecto de Constitución de 1925, a propuesta del presidente Arturo Alessandri Palma, se puso en tabla “...establecer un artículo que permita al Congreso facultar al Presidente de la República para dictar ciertas leyes, con sujeción a las bases o normas generales que el mismo congreso fije...”. El argumento utilizado por Alessandri fue el derecho comparado, en especial el europeo, y el contar en nuestro país con una legislación armónica y bien estudiada, dado el número elevado de parlamentarios, que no siempre alcanzaban acuerdos para cumplir con tal propósito. La propuesta presidencial a la Comisión constituyente no encontró la acogida favorable de los representantes de la línea más conservadora, de los comisionados Luis Barros Borgoño, Guillermo Edwards Matte y Domingo Amunátegui, lo que incidió en su falta de aprobación

2. El artículo de la reforma constitucional señalaba: “Fuera de los casos previstos en este número, ninguna ley podrá dictarse para suspender o restringir las libertades o derechos que la Constitución asegura”. De acuerdo con esta normativa solo el Congreso puede en adelante, por graves razones que se indican, dictar leyes excepcionales de duración transitoria para restringir la libertad personal y la de imprenta y para suspender o restringir el derecho de reunión, y se dispuso, por otra parte, que por el estado de sitio sólo puede afectarse, y todavía en las formas estrictas que se enuncian, el estatuto de libertad personal.

e inclusión en el texto final del proyecto que se convirtió en la Constitución Política de la República de 1925³.

Pese a la no inclusión de la figura de los decretos con Fuerza de Ley en el texto final de la Constitución de 1925, doctrinariamente algunos autores sostuvieron la procedencia de la delegación de las facultades legislativas a través de los Decretos con Fuerza de Ley, empleando criterios de Derecho Privado bastante discutibles, extrapolarlo la figura del contrato de mandato⁴.

3. El Acta de la trigésima segunda sesión del Subcomisión de Reformas Constitucionales, celebrada el 1 de agosto de 1925, presidida precisamente por el presidente de la República, Arturo Alessandri Palma, señala: “Al terminar la revisión del artículo 44, dice S. E. que desea proponer a la consideración de los señores miembros de la Comisión la idea de establecer una artículo que permita al Congreso facultar al Presidente de la República para dictar ciertas leyes, con sujeción a las bases o normas generales que el mismo Congreso le fije”.

Esta no es una idea nueva; por el contrario, es una tendencia muy generalizada en Europa y que tiene su fundamento en la creencia justificada, a su juicio, de que corporaciones numerosas, como son los Parlamentos, están en la imposibilidad de hacer conjunto de leyes armónicas y bien estudiadas. Recuerda que cuando la Junta Militar exigió en septiembre del año pasado (1924) la dictación inmediata de algunas leyes, como el Código del Trabajo, la ley de Seguro, la de Empleados Particulares y otras, el pidió se le autorizara para dictar esas leyes en conformidad con los proyectos presentados, porque sabía que no estaban maduras ni bien estudiadas. Se le objetó que el procedimiento era inconstitucional y se prefirió que fueran despachadas por el Congreso a fardo cerrado. Los señores miembros de la Comisión saben cómo han resultado algunas de esas leyes. Por eso propone ahora que se autorice al Congreso para delegar en el Presidente de la República la facultad de dictar ciertas leyes con sujeción a bases generales que fije el mismo Congreso.

El señor BARROS BORGOÑO (don Luis) cree que seguramente tal indicación producirá mal efecto en el país, por bien intencionada que sea.

El señor EDWARDS MATTE (don Guillermo) estima también que sería muy grave dar tal facultad al Presidente.

El señor AMUNATEGUI (don Domingo) recuerda que las leyes dictadas por don Mariano Egaña, dentro del sistema que ahora se propone, fueron muy sabias y dieron muy buenos resultados, pero eso no impidió que el procedimiento fuera enérgicamente condenado.

S.E. declara que en vista de estas opiniones no insiste en su idea (actas oficiales de las sesiones celebradas por la comisión y subcomisiones encargadas del estudio de la nueva Constitución Política de la República: 1925, pp. 502-503).

4. El profesor Juan Antonio Iribarren, quien, partiendo del artículo 2.135 del Código Civil, que señala: “el mandatario podrá delegar el encargo si no se le ha prohibido; pero no estando expresamente autorizado para hacerlo, responderá de los hechos del delegado, como los suyos propios”. De esta posición se desprende:

El profesor Mario Bernaschina argumentaba la convalidación, pues sostenía que la constitucionalidad de los Decretos con Fuerza de Ley “[...] no debe buscarse en el texto mismo de la Constitución, sino en las prácticas reiteradas del Congreso Nacional” (Bernaschina, 1951, pp. 78-79).

Otra justificación extraconstitucional para el empleo de los DFL, fue la argumentada por el ministro de Hacienda del Gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, en 1953, Juan Bautista Rossetti, al fundamentar el proyecto de ley que solicitaba facultades al Congreso Nacional (Ley 11.151, del 5 de febrero de ese año), para que el presidente de la república dictara Decretos con Fuerza de Ley. Según el ministro, no se solicitaba una delegación de facultades

-
- a) Que, al menos de habersele prohibido, el mandatario puede perfectamente, delegar el mandato que se le confirió.
 - b) Si el mandatario no está autorizado en forma expresa para delegar, aquel responde de las actuaciones del delegado y, además, de las suyas.
 - c) Si el mandatario está expresamente autorizado para delegar el mandato, no responde de los hechos del delegado, si la delegación la ha hecho en alguna persona notoriamente incapaz o insolvente.
 - d) Si la delegación autorizada expresamente, lo está en relación con determinada persona existente, se constituye, entre el primitivo mandante y el delegado, un nuevo mandato revocable sólo por la voluntad del mandante, no teniendo relevancia la muerte o cualquier otro accidente que al anterior mandatario sobreviniere.
- Según Iribarren, estas reglas son aplicables a la “legislación delegada” expresada en los DFL, por analogía de la institución civil del mandato y la delegación, y eso se argumenta de la siguiente manera:
- a) El Congreso Nacional es el mandatario de la Nación.
 - b) Como en Chile no se le ha prohibido a este órgano la delegación de su mandato, puede hacerlo en otra persona u órgano. Esto se entiende a menos que el precepto del artículo 4° de la Constitución Política involucre una prohibición expresa al decir que: “ninguna magistratura, ninguna persona o reunión de personas, pueden atribuirse, ni aún a pretexto de circunstancias extraordinarias, otra autoridad o derechos que los que expresamente les hayan conferido ´ por las leyes. Todo acto en contravención a este artículo es nulo”.
 - c) Siguiendo el anterior razonamiento, el Poder Legislativo está obligado a responder ante el país por las actuaciones que realice el Ejecutivo, que es el delegado, dado por el hecho de que el Parlamento no está autorizado en forma expresa para delegar.
 - d) Si fuera posible en Chile, entablar acusación contra los parlamentarios, como puede hacerse respecto del presidente de la República y ministros de Estado, entre otros, dicha responsabilidad podría hacerse efectiva.
- Luego Iribarren concluye que, si el pueblo no manifiesta opinión contraria, parecerá que la Nación que es titular de la soberanía y mandante, ratificará tácitamente la delegación y este adquiere así, sello de legitimidad (Silva Cimma, 1962, pp. 115-116).

legislativas del Parlamento, sino una especie de ampliación de la potestad reglamentaria (que se expresa a través de Decretos Supremos), lo cual no era efectivo, sino un subterfugio retórico, pues igualmente se dictarían normas generales, impersonales y abstractas utilizando la figura de Decretos con Fuerza de Ley.

No obstante, gran parte de la doctrina se pronunciaba en contra de la delegación de las facultades legislativas por el Congreso, lo cual era abiertamente inconstitucional, ya que desde 1874 ningún texto de Derecho Público y menos la Constitución Política vigente, autorizaba tal delegación. Conforme al artículo 2° del texto fundamental de 1925, el Congreso es simple delegado de la Nación para el ejercicio de los actos que se les han encomendado, y mal puede, en consecuencia, sin autorización, delegar a su vez sus facultades, al hacerlo contraviene el artículo 4° de la misma Constitución, ya citado, no pudiendo aplicarse las disposiciones de la delegación del mandato civil –como pretende el profesor Iribarren– que pertenece a la órbita del derecho privado y que contraviene el denominado principio de juridicidad, piedra angular del derecho público.

Pese a esta discusión doctrinaria constitucional, al poco tiempo de dictada la Constitución de 1925, bajo el complejo Gobierno de Emiliano Figueroa Larraín se dictó una Ley delegatoria, el 25 de enero de 1927, bajo el número 4.113, complementada por la Ley 4.156, del 5 de agosto del mismo año, se otorgaron amplias atribuciones al presidente de la República en momentos que el poder efectivo se desplazaba al coronel Carlos Ibáñez del Campo, quien ocupaba la Vicepresidencia; con la cual se reorganizaron por decreto distintos órganos públicos, como el Ministerio del Interior, las Intendencias, Gobernaciones, el Registro Electoral, la Dirección General de Servicios Eléctricos, la Dirección de Aprovisionamiento del Estado, el Registro Civil y otros servicios de la administración del Estado⁵.

5. El artículo 1° de la Ley 4.156 señalaba: “Con el fin de reducir los gastos públicos, se autoriza al Presidente de la República para reorganizar los servicios de la Administración Pública fijando la planta y sueldos del personal y las funciones o atribuciones de orden administrativo que le correspondan”. Materias que según el artículo 44 n.º

El mismo Congreso de 1926-1930 volvió a otorgar su confianza al presidente Carlos Ibáñez del Campo, al cursar la Ley 4.795, del 22 de septiembre de 1930. Sustancialmente le autorizó, dentro del plazo de seis meses, para dictar definitivamente un Estatuto Administrativo, para cuyo efecto podría modificar la reorganización, planta y remuneración y los beneficios del personal de la Administración Pública (Silva Bascuñán, 1963, pp. 159-160).

La mayor envergadura de delegación de facultades legislativas se concreta por el Congreso Termal de 1930, impulsado durante el primer Gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, a través de la Ley 4.945, del 6 de febrero de 1931, que autorizó “al Presidente de la República, hasta el 21 de mayo del presente año (1930), para dictar todas las disposiciones legales de carácter administrativo o económico que exija la buena marcha del Estado”, como determinaba su artículo 1°. Sobre la base de tal delegación se dictaron numerosos decretos con fuerza de ley que modificaron leyes y códigos, se dictaron más de mil Decretos con Fuerza de Ley sobre las más variadas materias.

Por su sustancia, laconismo y amplitud, puede compararse esta ley a la que permitió la dictación de las Leyes Marianas, del 1 de enero de 1837, ya que no quedó materia legal que no alterara, y tan precipitada que sólo en el último día de su vigencia (el 20 de mayo de 1931) vino a publicarse en el *Diario Oficial* un cúmulo de normas, muchas de ellas extensas e importantes, entre ellas códigos cuyo articulado no se insertó.

En el segundo Gobierno de Arturo Alessandri (1932-1938) no se requirió ley delegatoria alguna que importara la transferencia de las facultades legislativas del Congreso. No olvidó su indicación para que se incluyera en la Constitución de 1925 un precepto que posibilitara tal especie de leyes y que fue rechazada por los comisionados del ala conservadora del liberalismo.

5 de la Constitución de 1925 solo podían ser objeto de una Ley, por lo que tal artículo implicaba una delegación de facto de las facultades legislativas.

Pedro Aguirre Cerda, quien gobernó entre 1938 y 1941, tampoco solicitó facultades legislativas a través de una ley delegatoria, pese a la ocurrencia del funesto terremoto de Chillán el 23 de enero de 1939 y el proceso de reconstrucción que permitió iniciar la Industrialización Sustitutiva de Importaciones con la creación de CORFO.

Luego, los presidentes Juan Antonio Ríos, Gabriel González Videla, Carlos Ibáñez del Campo y Jorge Alessandri Rodríguez obtuvieron del Congreso delegaciones de facultades legislativas en diversas materias⁶.

El mandatario Juan Antonio Ríos Morales, notorio por el autoritarismo empleado al final de su mandato, promulgó la Ley 7.200, publicada el 21 de julio de 1942, en medio de las dificultades económicas producidas por la Segunda Guerra Mundial en curso, que le concedió numerosas atribuciones; por ejemplo, reglamentar la acumulación de sueldos fiscales, semifiscales y jubilaciones (artículo 1); refundir o coordinar servicios públicos, instituciones fiscales o semifiscales que desempeñen funciones similares y fijar la dependencia de estos organismos de cada ministerio (artículo 5°); determinar la composición de los consejos encargados de la administración de las instituciones fiscales, semifiscales de administración autónoma (artículo 8); fijar y modificar las fechas de pago de los diversos impuestos y establecer los procedimientos administrativos que juzgue más adecuados a su expedita y correcta percepción (artículo 14).

La ley 7.747, del 24 de diciembre de 1943, otorgó al presidente nuevas facultades de carácter económico, como decretar la

6. Según el constitucionalista Enrique Evans de la Cuadra, y tal como lo hemos escrito, se dictaron más de 20 leyes delegatorias en el período 1925-1969, dictándose en virtud de estas un sinnúmero de decretos con rango de ley, entre los que destacan. El Estatuto Universitario de 1929; el Estatuto Administrativo de 1930; el Estatuto de Trabajadores del Cobre y el Estatuto Antártico de 1955; el Código Tributario, la Ley de Servicios Eléctricos, la Ley de Régimen Interior, el Estatuto del Inversionista, la Ley General de Bancos y la modificación del Estatuto Administrativo en 1959; la Ley de Construcciones y Urbanización y la Ley que creó la Dirección de Asuntos Indígenas en 1961; la Ley de Juicio de Cuentas, Contraloría y Aduanas y la reforma Agraria en 1962 (la denominada Reforma Agraria *de macetero*), entre otras.

regulación o racionamiento de la importación, distribución y venta de mercaderías y materias primas que él declara esenciales; fijar precios de los artículos agropecuarios de producción nacional o importados, ordenar la continuación por cuenta del estado de actividades comerciales o industriales; elaborar un plan agrario fijando zonas de cultivo; estanco del trigo y su molienda.

En el Gobierno de Gabriel González Videla (1946-1952) se promulgó la Ley 8.837, publicada el 22 de agosto de 1947, cuyo artículo 3 señala:

Autorízase al Presidente de la República para refundir, coordinar y reorganizar servicios públicos, instituciones fiscales y semifiscales y de administración autónoma y también fijar la dependencia de estos organismos de cada Ministerio.

Por la autorización contemplada en el inciso anterior, no podrán refundirse Cajas de Previsión con base en fondos de retiro individual.

Esta autorización no podrá ejercitarse respecto del Poder Judicial.

En ningún caso podrá aumentarse el total de los gastos de los servicios que se refunden, coordinan o se reorganizan.

Suspéndanse las disposiciones del Estatuto Administrativo que sean contrarias a las autorizaciones concedidas.

Los decretos que se dicten en virtud de este artículo deberán llevar la firma del ministro del ramo y de los Ministros de Hacienda y Economía y Comercio, tendrán la tramitación que corresponde a los Decretos Supremos y se publicarán en el Diario Oficial. Estos Decretos caducarán el 31 de diciembre de 1947, si antes de esa fecha no hubieren sido ratificados por ley.

Bajo la segunda presidencia de Carlos Ibáñez del Campo (1952-1958), en su afán reorganizador y refundacional de algunas instituciones, obtuvo que el Congreso despachara la Ley 11.151,

publicada el 5 de febrero de 1953. La cual limita la amplitud de las facultades concedidas, señalando diversos plazos para ejercer las facultades concedidas, y señalando que no se podrán modificar las disposiciones tributarias existente, ni crear impuestos directos e indirectos, exceptuando a los Poderes Judicial, al Congreso Nacional, la Contraloría General de la República, las Universidades de Chile, Técnica del Estado y las demás reconocidas por el Estado, la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos o la de Hospitales del uso de las facultades concedidas.

Respecto de las garantías formales, además de la reiterada exigencia para todos los decretos de la firma del ministro de Hacienda, les hace aplicable el trámite de *toma de razón* por la Contraloría General de la República, debiendo esta representar la inconstitucionalidad o ilegalidad de los Decretos, pudiendo el presidente de la República insistir en la *toma de razón* con la firma de todos los ministros⁷.

7. A vía de ejemplo, el artículo 1° de la Ley 11.151, señala:

Autorízase al Presidente de la República para que dentro del plazo de seis meses, contado desde la fecha de vigencia de esta ley, proceda a reorganizar todas las ramas de la Administración Pública, con excepción de las contempladas en el artículo 12°, las instituciones fiscales y semifiscales, las empresas autónomas del Estado, y en general, todas las personas jurídicas creadas por ley en que el Estado tenga aportes de capital o representación; a señalarles sus funciones y facultades y su dependencia o relación respecto de cada ministerio y, en consecuencia, a estructurar, fusionar, dividir, fijar las plantas, ampliar, reducir y suprimir servicios, cargos y empleos.

Sin perjuicio de las facultades que las leyes vigentes conceden al Presidente de la República para designar personas extrañas a la Administración Pública y demás instituciones a que se refiere el inciso 1° de este artículo, podrá ejercitar también esta atribución respecto del personal comprendido en los grados 1° y 2°. Esta atribución deberá ejercerse mediante decreto individual fundado, que deberá llevar la firma de todos los Ministros de Estado.

El Presidente de la República podrá usar las facultades que esta ley le confiere respecto de la Empresa de Agua Potable de Santiago, y su personal tendrá los mismos derechos y beneficios que ella confiere a los empleados, especialmente los de los artículos 2° y 2° transitorio.

Se le autoriza, además, para dictar los respectivos estatutos para los personales de los servicios, instituciones y empresas a que se refiere el inciso 1° en los cuales podrá fijar sus atribuciones, obligaciones y sanciones, como, asimismo, los regímenes aplicables a sus remuneraciones, jubilaciones y demás beneficios.

En el Gobierno de Jorge Alessandri Rodríguez (1958-1964), a los pocos meses de asumida la presidencia, se publicó la Ley 13.305, el 6 de abril de 1959, que contiene un numeroso articulado, entre los que se encuentran algunos párrafos que conceden al mandatario la autorización para dictar normas con rango legal⁸.

En el régimen de jubilación que se establezca, podrá quedar incluido el Poder Judicial y no procederá imponer a los Magistrados y demás funcionarios el retiro o jubilación obligatorios.

Los Vicepresidentes Ejecutivos de las instituciones y empresas a que se refieren los incisos 1° y 4° serán de la exclusiva confianza del Presidente de la República.

El Presidente de la República podrá hacer uso de la facultad que le confiere el artículo 1° de la ley 7.200 y fijar el número de empleos de cada servicio que permanecerán en la planta suplementaria.

La aplicación de este artículo no podrá significar disminución de las remuneraciones del personal en actual servicio. Si la remuneración asignada a un empleo es inferior a la que recibe el funcionario que habrá de ocuparlo, la diferencia se le pagará por planilla suplementaria.

Las disposiciones de este artículo en ningún caso afectarán las jubilaciones ya iniciadas, concedidas o a las personas que a la fecha de la promulgación de esta ley hubieren cumplido los requisitos legales para jubilar. Las disposiciones de la ley 8.715 que deben aplicarse 30 días antes y 60 días después de una elección, regirán para los efectos de esta ley, desde la fecha de su jubilación hasta el día 2 de marzo de 1953, y quedará suspendida la aplicación de dichas disposiciones hasta el término del plazo señalado en el inciso 1° de este artículo.

8. El artículo 202, situado en el Título VIII de esta ley, que se denomina Facultades Administrativas, señala:

Autorízase al Presidente de la República para que, dentro del plazo de un año contado desde la fecha de vigencia de esta ley, proceda a reorganizar todas las ramas de la Administración Pública, con las excepciones que se señalan en el artículo 208.o, las instituciones fiscales y semifiscales, las instituciones y empresas autónomas del Estado y, en general, todas las personas jurídicas creadas por ley en las cuales el Estado tenga aportes de capital; a señalarles sus funciones y facultades y su dependencia o relación respecto de cada Ministerio y, en consecuencia, a estructurar, crear, descentralizar, fusionar, dividir, fijar las plantas, ampliar, reducir y suprimir servicios, cargos y empleos.

El Presidente de la República podrá usar las facultades que esta ley le confiere respecto de la Empresa de Agua Potable de Santiago.

Se le autoriza, además, para dictar los respectivos estatutos para los personales de los Servicios, instituciones y empresas a que se refieren los incisos anteriores en los cuales podrá fijar sus atribuciones, obligaciones y sanciones, como, asimismo, los regímenes aplicables a sus remuneraciones.

Es gracias a esa ley delegatoria y el uso de las facultades presidenciales para dictar normas con rango de Ley, que se dicta el conocido DFL 2 el 31 de julio del año 1959, que: “Fija normas para construir viviendas que reúnan los requisitos, características y condiciones que señala y las que determine el reglamento especial que dicte el Presidente de la República” y que detallo en una nota posterior.

En el Gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), bajo un creciente clima de polarización política e ideologización, se dictó la última Ley delegatoria extraconstitucional. La Ley 16.617, publicada en el *Diario Oficial* de 31 de enero de 1967, tiene un largo articulado, compuesto por 259 artículos permanentes y 3 transitorios y que otorga al presidente de la República amplias atribuciones, es especial en cuanto a la Reorganización de la Administración Pública y creación de Nuevos Servicios Públicos; así, por el DFL 2 del año 1969 se crea la Dirección del Trabajo, de gran trascendencia en lo referido a la fiscalización y protección de los derechos de los trabajadores⁹.

El Presidente de la República, en virtud de lo dispuesto en el presente artículo, no podrá señalar a ninguna repartición fiscal, otras atribuciones o facultades que las que actualmente les otorguen las leyes; pero podrá asignar a cualquiera de ellas funciones o facultades similares a las que en la actualidad tengan otras reparticiones fiscales, semifiscales o autónomas y podrá, asimismo, determinar a qué organismos o funcionarios del servicio respectivo corresponderá el ejercicio de las atribuciones que a éste competen. Lo dispuesto en este inciso no impedirá al Presidente de la República ampliar y modificar las funciones y facultades de las instituciones semifiscales, las empresas autónomas del Estado y, en general, todas las personas jurídicas en las cuales el Estado tenga aportes de capital. El Presidente de la República podrá hacer uso de la facultad que le confiere el artículo 1° de la ley N°7,200 y fijar el número de empleos de cada servicio que permanecerán en la planta suplementaria.

La aplicación de este artículo no podrá significar disminución de las remuneraciones del personal en actual servicio. Si la remuneración asignada a un empleo es inferior a la que recibe el funcionario que habrá de ocuparlo, la diferencia se le pagará por planilla suplementaria o en cualquiera otra forma que determine la Dirección del Presupuesto.

9. La contabilidad que señala el profesor Alan Bronfman Vargas, para el período 1952 en adelante, señala: “En el segundo período de Ibáñez, se aprueban, según la BCN, 205 DFL (la base de datos de la CGR señala que son 422 DFL –400 en 1953– y la compilación del *Diario Oficial* citada en la bibliografía reduce este número a 201).

En cuanto a la impugnación jurisdiccional de esta práctica extraconstitucional, la Corte Suprema, requerida para un pronunciamiento sobre la validez de los Decretos con Fuerza de Ley dictados como consecuencia de una Ley delegatoria, evitó derechamente condenarlos y declarar la nulidad de estos, validando así, por omisión, esta práctica, que la mayoría de la doctrina jurídica estimaba inconstitucional. El máximo tribunal del país estimaba que era una materia que escapaba a sus atribuciones jurisdiccionales, al tratarse de hechos consecuencias de factores políticos o sociales que estaban al margen de lo estrictamente jurídico, por lo que no emitió una sentencia o resolución sobre el fondo de la cuestión¹⁰.

Jorge Alessandri habría dictado 224 DFL en su período (1022 según la CGR), buena parte de los cuales se concentran en el año 1960 (700 según la CGR y 160 según la BCN). El presidente Frei Montalva, por último, aprobó 99 DFL (698 según la CGR).

10. Al respecto existen al menos dos sentencias de la Excm. Corte Suprema que se refirieron al tema:

- a) La primera que recae sobre un recurso de inaplicabilidad presentado por Osvaldo Castro, quien demandó al máximo tribunal para declarar inaplicable el DFL 103, del 15 de abril de 1931, dictado por delegación de las atribuciones legislativas del Congreso nacional al presidente de la República por Ley 4.945, del 6 de febrero de 1931. Entre otros argumentos, el recurrente alegó la inconstitucionalidad del referido DFL. Finalmente, en el considerando sexto del fallo, la Corte Suprema señaló:

Que el artículo 86 de la Constitución tiene por objeto encauzar la potestad legislativa; pero la jurisdicción conferida a la Corte Suprema por aquella disposición se circunscribe a declarar inaplicables los preceptos legales que ofenden derechos de particulares deducidos en juicio que se encuentran pendientes y siempre que se trate de aquellos derechos que la Constitución protege especialmente colocándolos en la categoría de inmutables; en los demás casos no previstos por el artículo 86, como antes se ha dicho, dictada la ley según las formas constitucionales (se refiere a la ley delegatoria), no hay medios jurídicos que permitan eludir su fuerza obligatoria.

En conclusión, la Corte Suprema rechazó la petición de declaratoria de inconstitucionalidad de la Ley 4.945 y del DFL 103 (*Revista de los Tribunales*, tomo XXX, sección 1ª, p. 36).

- b) La segunda sentencia recae también sobre un recurso de inaplicabilidad presentado por Marcos Evangelista González Ronda, en contra de la misma Ley delegatoria 4.945, que permitió la dictación del DFL 119, el cual le era perjudicial en cuanto a establecer el pago de un impuesto a las herencias de un monto mayor al usual, pues la ley delegatoria no permitió al presidente de la República imponer nuevas contribuciones. La Corte Suprema, para rechazar la acción constitucional, empleó un idéntico argumento al consignado en el fallo anterior, al señalar en el considerando primero:

Entre 1925 y 1969 se dictaron más de 25 leyes delegatorias, haciéndose necesario regular esta institución de facto de los Decretos con Fuerza de Ley, con el objetivo de consagrarla expresamente y establecer sus límites. Así, recién la reforma constitucional contenida en la Ley 17.284, publicada en el *Diario Oficial* el 25 de enero de 1970, introdujo esta práctica a la Constitución de 1925, tras varios intentos legislativos, contenidos en mociones parlamentarias y mensajes presidenciales¹¹.

La discusión del proyecto de Ley que culminó en la 17.284, tenía entre otros objetivos institucionalizar las leyes normativas, dentro de las cuales se entendía a las denominadas *leyes delegatorias* de las facultades legislativas del Congreso Nacional al presidente de la República. Se establecían ciertos límites; entre ellos, exceptuar ciertas materias de dicha delegación y que la ley delegatoria debía especificar las materias que se delegaban, con sujeción a ciertos principios y criterios rectores por emplear¹².

Que la facultad conferida a la Corte Suprema por la disposición del artículo 86 inciso segundo de la Constitución Política de 1926 para declarar inaplicables en casos determinados, cualquier precepto contrario a la Constitución, debe ser ejercida dentro delo establecido en el mismo mandato constitucional, en los casos particulares de que conozca o le fueren sometidos en recurso interpuesto en juicio que se siguiere ante otro tribunal, no pudiendo extender a más allá de lo prescrito en su texto expreso, porque la Carta Fundamental, artículo 4°, ninguna magistratura puede atribuirse, ni aún a pretexto de circunstancias extraordinarias otra autoridad o derechos que los que expresamente se les hayan conferido por las leyes, prohibiendo ésta al Poder Judicial mezclarse en las atribuciones de otros Poderes Públicos (*Revista de los Tribunales*, tomo XXXI, sección 1ª, p. 63).

11. Entre estas iniciativas destacan una moción del senador Eduardo Frei Montalva, el 23 de junio de 1959; una moción del diputado Héctor Correa Letelier, una moción del senador Francisco Bulnes Sanfuentes y un mensaje del presidente Jorge Alessandri Rodríguez, hasta el Mensaje Presidencial del presidente Eduardo Frei Montalva, el 17 de enero de 1969, que se materializa en la Ley de Reforma Constitucional 17.284.

12. Finalmente el artículo 1° de La Ley 17.284 introdujo, al artículo 44 de la Constitución de 1925, el siguiente texto:

Agrégase, como n.° 15° el siguiente, nuevo: 15.° Autorizar al presidente de la República para que dicte disposiciones con fuerza de ley sobre creación, supresión, organización y atribuciones de los servicios del Estado y de las Municipalidades, sobre fijación de plantas, remuneraciones y demás derechos y obligaciones de los empleados u obreros de esos servicios; sobre regímenes previsionales del sector público; sobre materias determinadas

La misma reforma constitucional creó el Tribunal Constitucional, entre cuyas competencias, reguladas por el artículo 78 b) de la Carta Fundamental de 1925 reformada en 1970, se encuentra la de resolver las cuestiones de constitucionalidad que se suscriben respecto de un Decreto con Fuerza de Ley (D.F.L.), cuestión que podría ser promovida por el presidente de la República cuando la Contraloría hubiere rechazado por inconstitucional un DFL, todo ello dentro del plazo de treinta días de la declaración de inconstitucionalidad de dicho DFL, o por cualquiera de las Cámaras o por más de un tercio de sus miembros en ejercicio, dentro del plazo de treinta días de la publicación del DFL en el *Diario Oficial*, cuando la Contraloría General de la República hubiere tomado razón del mismo y los parlamentarios lo consideren inconstitucional.

Curiosamente, bajo el Gobierno de la Unidad Popular, liderado por Salvador Allende, no se empleó la figura de la legislación delegada y no se dictaron, por tanto, DFL. Los denominados *resquicios legales* ideados por el abogado de Gobierno, Eduardo Novoa Monreal, que se indican como uno de los tantos antecedentes del quiebre constitucional se refieren a la utilización de normativa de rango legal, dictada bajo el *República Socia-*

de orden administrativo, económico y financiero y de las que señalan los N°s 1.°, 2.°, 3.°, 8.° y 9.° del presente artículo. Esta autorización no podrá extenderse a la nacionalidad, la ciudadanía, las elecciones ni el plebiscito, como tampoco a materias comprendidas en las garantías constitucionales, salvo en lo concerniente a la admisión a los empleos y funciones públicas, al modo de usar, gozar y disponer de la propiedad y a sus limitaciones y obligaciones, y a la protección al trabajo, a la industria y a las obras de previsión social. Sin embargo, la autorización no podrá comprender facultades que afecten a la organización, atribuciones y régimen de los funcionarios del Poder Judicial del Congreso Nacional ni de la Contraloría General de la República. La autorización a que se refiere este número sólo podrá darse por un tiempo limitado, no superior a un año. La ley que la otorgue señalará las materias precisas sobre las que recaerá la delegación y podrá establecer o determinar las limitaciones, restricciones y formalidades que se estimen convenientes. A la Contraloría General de la República corresponderá tomar razón de estos decretos con fuerza de ley, debiendo rechazarlos cuando ellos excedan o contravengan la autorización conferida. Los decretos con fuerza de ley estarán sometidos en cuanto a su publicación, vigencia y efectos, a las mismas normas que rigen para la ley.

lista de 1932, en especial el Decreto Ley 520, utilizado para expropiar empresas que permanecían en paro u *ocupadas* por los trabajadores. El artículo 5° del mencionado Decreto Ley, permitía la expropiación de todo establecimiento industrial que permaneciera en receso.

Hoy, bajo el imperio discutible de la Carta Fundamental de 1980, la consagración de la legislación delegada y los Decretos con Fuerza de Ley aparecen expresamente en el artículo 64 de la Constitución Política, que señala materias de ley delegables y aquellas prohibidas de tal uso, además impone un límite temporal en cuanto al uso de las facultades legislativas entregadas, que no pueden exceder de un año contado desde la publicación de la ley delegatoria¹³.

Sin embargo, la regulación y práctica bajo el imperio de la Constitución de 1980, no es objeto de nuestro trabajo, constituyéndose así en una temática para un futuro trabajo comparativo,

13. El presidente de la República podrá solicitar autorización al Congreso Nacional para dictar disposiciones con fuerza de ley durante un plazo no superior a un año sobre materias que correspondan al dominio de la ley.

Esta autorización no podrá extenderse a la nacionalidad, la ciudadanía, las elecciones ni al plebiscito, como tampoco a materias comprendidas en las garantías constitucionales o que deban ser objeto de leyes orgánicas constitucionales o de quórum calificado.

La autorización no podrá comprender facultades que afecten a la organización, atribuciones y régimen de los funcionarios del Poder Judicial, del Congreso Nacional, del Tribunal Constitucional ni de la Contraloría General de la República.

La ley que otorgue la referida autorización señalará las materias precisas sobre las que recaerá la delegación y podrá establecer o determinar las limitaciones, restricciones y formalidades que se estimen convenientes.

Sin perjuicio de lo dispuesto en los incisos anteriores, el presidente de la República queda autorizado para fijar el texto refundido, coordinado y sistematizado de las leyes cuando sea conveniente para su mejor ejecución. En ejercicio de esta facultad, podrá introducirle los cambios de forma que sean indispensables, sin alterar, en caso alguno, su verdadero sentido y alcance.

A la Contraloría General de la República corresponderá tomar razón de estos Decretos con Fuerza de Ley, debiendo rechazarlos cuando ellos excedan o contravengan la autorización referida.

Los Decretos con Fuerza de Ley estarán sometidos en cuanto a su publicación, vigencia y efectos, a las mismas normas que rigen para la ley.

en el que debemos calibrar la procedencia de la hipótesis que hemos empleado en estas líneas.

LEGISLACIÓN DELEGADA Y JUSTIFICACIÓN

Se han esgrimido varias razones para explicar la procedencia de la legislación delegada y su utilidad desde el punto de vista de la técnica legislativa y normativa, más otros argumentos de naturaleza política que se avienen más con el análisis histórico.

El político radical, parlamentario y profesor universitario, Valentín Letelier, se refería a los denominados Decretos orgánicos para aludir a un tipo de Decreto presidencial que tiene por objetivo organizar servicios y dictar decretos que, en ciertas ocasiones, hacen las veces de ley, y que la ciencia (jurídica) italiana llama decretos-leyes (que no se corresponden con lo que para nosotros son los Decretos Leyes). Letelier parte de la base de que la potestad orgánica, conviene más al régimen monárquico, donde hay concentración o centralización del poder (Letelier, 1917, p. 483).

Pese a su origen, manifiesta que no por eso las Constituciones republicanas pueden proscribirlas en absoluto.

Como quiera que las leyes jamás prevén todos los casos y sorpresas del porvenir, no podrían los gobiernos responder del orden y su pacífico desenvolvimiento si estuviesen reducidos a reglamentarlas y ejecutarlas. En la vida de los pueblos, día a días, surgen males y necesidades que el legislador no previó, cuyos remedios no admiten espera y ante los cuales no pueden los gobiernos cruzarse de brazos por falta de facultades sin faltar a sus deberes más elementales. En tales caos, las más celosas democracias le instan a obrar sin pararse en pelillos constitucionales. Con razón dijo Stein: “nunca hubo ni habrá jamás en el mundo, Estado que pueda sólo ser regido por leyes” (Letelier, 1917, p. 484).

De esta manera, Letelier se pronuncia tácitamente a favor de los Decretos con Fuerza de Ley y a su introducción en la Constitu-

ciones Políticas de diferentes países, estando el fundamento en un *estado de necesidad* que debe satisfacerse, incluso a riesgo de alterar el régimen constitucional, ya que podría imputarse por el contrario la falta de cumplimiento del deber de gobernar.

Otro argumento, que surge luego de la Primera Guerra Mundial, es consignar el hecho que los Congresos o Parlamentos tienen tiempos de receso, por lo que su funcionamiento no es permanente, pudiendo en el intertanto suceder situaciones imprevisibles que requieren disposiciones legales urgentes. Entonces se hace necesaria la delegación de las facultades legislativas en manos del presidente de la República quien, asesorado por equipos técnicos, dicte normas con rango de ley que respondan adecuadamente a esas contingencias.

Si no existiere la autoridad investida de poderes suficientes para dictar disposiciones con fuerza de ley, podrán sobrevenir desórdenes graves en la marcha del Estado. Además, el presidente se encontraría en la disyuntiva de violar la Constitución, dictando preceptos con fuerza legal, o la respeta, arriesgándose a los trastornos ya indicados.

Una razón de mucha fuerza para fundamentar la dictación de Decretos con Fuerza de Ley, a la que comúnmente se recurre, se refiere al tecnicismo que requieren ciertas leyes, que requieren para su dictación equipos profesionales con los conocimientos necesarios para elaborar las normas de carácter general que se requieran. Equipos técnicos estables que se encuentran radicados en los ministerios y servicios públicos dependientes de estos¹⁴.

14. En esta línea, se fundamenta el más famoso de todos los Decretos con Fuerza de Ley, el mentado DFL 2, publicado el 31 de julio de 1959, que “Fija normas para construir viviendas que reúnan los requisitos, características y condiciones que señala y las que determine el reglamento especial que dicte el Presidente de la República”. Este DFL otorga el nombre a una categoría de viviendas que se ajustan a él, pues establece disposiciones especiales para viviendas con una superficie edificada no superior a los 140 metros cuadrados, siempre que cumplan –además– con los requisitos y condiciones que exige, apuntando al acceso a la vivienda u hogar a familias de clase media y vulnerable, otorgando los siguientes beneficios:

- Disminución del 50% en el arancel de inscripción en el Conservador de Bienes Raíces.

Los detractores de este razonamiento señalan que la función del Poder Ejecutivo, tal como lo pone en claro su nomenclatura, es ejecutar las leyes, por lo que facultarlo adicionalmente para legislar, lo transforma en un poder omnímodo que pone en peligro el Estado de Derecho y las prerrogativas fundamentales de las personas, por lo que, si la dictación de la Ley requiriera conocimientos técnicos, no se debe buscar la solución en la delegación, sino en proveer al Congreso o Poder Legislativo de personas con los conocimientos necesarios. En otros términos, debe procurarse que al Parlamento lleguen personas con la sapiencia necesaria para avocarse a elaborar dichas normas. Pero, además, se debe tener en cuenta que existen asesorías técnicas que son contratadas por el Senado y la Cámara de diputados, y que además las comisiones legislativas citan y escuchan a profesionales y peritos que cuentan con dichos conocimientos.

Desde el punto de vista político e histórico, la figura de la legislación delegada, tal como lo adelantamos, se liga estrechamente con el sistema de gobierno presidencial, pues no se aviene con los sistemas de gobierno parlamentario o semipresidencial, donde existe una presencia permanente del Poder Legislativo en el Ejecutivo, por la elección del jefe de Gobierno al interior del Parlamento, por lo que no aparece como un imperativo la delegación de facultades normativas generales en el Ejecutivo.

De tal manera, el presidencialismo con un ejecutivo monista y, tal como lo reseñamos preliminarmente al esbozar las posturas doctrinarias sobre la legislación delegada, utiliza esta herramienta normativa, por exigencias técnicas, temporales o

-
- Pago del 0,2% (en lugar del 0,8%) en el impuesto de timbres y estampillas en la primera transferencia.
 - Posibilidad de estar exentos del 50% del pago de las contribuciones durante: a) 20 años, si la superficie edificada no sobrepasa los 60 metros cuadrados; b) 15 años, si la superficie excede los 70 metros cuadrados, pero no supera los 100; c) 10 años, si la superficie es superior a los 100 metros, pero no sobrepasa los 140.
 - Las viviendas beneficiadas por el DFL2 no tienen que pagar impuestos de herencia ni impuestos a la renta.

por estado de necesidad. No obstante, algunos autores, señalan que, en los países latinoamericanos, se manifiesta una variante más intensa del presidencialismo, que los autores denominan *cesarismo representativo* o *bonapartismo*.

El cesarismo representativo, en efecto, es una forma de ejercicio y representación de la política, el poder y el gobierno centrada en la autoridad casi suprema de un líder civil o caudillo militar, al que se le atribuyen rasgos heroicos, capacidad personal y una gran vocación social. Este jefe militar o líder civil, que surge en momentos de inflexión o crisis de la política –como el que se vive a menudo en clave de desencanto democrático–, se presenta como una alternativa viable, y para algunos deseable, para regenerar al conjunto de la sociedad o conjurar reales o hipotéticas fracturas internas y/o amenazas externas.

La clave de la autoridad del gobernante no se encuentra exclusivamente, como podría suponerse, en la fuerza de las armas, sino radica también en la enorme legitimidad popular que goza su liderazgo de corte carismático, que posee un poder que, si bien no es ilimitado o arbitrario, pues debe respetar las instituciones y demás poderes del Estado, sometiéndose a los controles autónomos de los tribunales de justicia, órganos de fiscalización e incluso de carácter ciudadano, respondiendo por sus actos y garantizando las libertades públicas; ejerce, sin embargo, facultades exorbitantes que de alguna manera alteran el equilibrio de poderes clásico, al estarle permitido por ejemplo: obrar como poder colegislador, disolver bajo ciertos respectos la Cámara Política del Parlamento, gozar de iniciativa legislativa en determinadas materias (mensajes presidenciales), establecer urgencias para el Parlamento, controlando de esa manera la agenda legislativa, e incluso poder vetar proyectos de ley ya aprobados por el Congreso, y decretar estados de excepción constitucional con o sin la aprobación del Poder Legislativo, ante circunstancias extraordinarias de orden interno o externo.

Entre las facultades usuales de los gobiernos bonapartistas, está la denominada *legislación delegada*, por la cual el Poder Ejecutivo dicta por sí mismo normas de carácter general de rango o

nivel legal, que en algunos casos se reviste de una justificación carismática o mesiánica, pues el gobernante, en algunos casos, se presenta como una figura que tiene claridad sobre lo que la sociedad requiere y qué medidas o soluciones adoptar, en desmedro de las Asambleas legislativas o Parlamentos, que son presentados como ineficientes o bien, ámbitos de negociación política que obstaculizan el bienestar del pueblo.

En síntesis, los regímenes presidenciales latinoamericanos intentan conciliar dos necesidades contradictorias: por un lado, la conducción política en manos de un Ejecutivo fuerte, dotado de amplias atribuciones; y, por otra parte, evitar la arbitrariedad y abuso del poder, a través de mecanismos de control y fiscalización.

CONCLUSIÓN

La herramienta normativa de los Decretos con Fuerza de Ley, reconocidos o no por las Constituciones Políticas de 1833 y 1925, derogada en 1874 y reactivada en 1970 por la Ley 17.284, no es considerada una institución normal dentro del sistema democrático, colocándose a la par con los estados de excepción constitucional y la clausura de la Cámara Política, o el uso del veto supresivo por el presidente de la república.

La circunstancia de que los órganos constitucionales puedan delegar en otros el ejercicio de una función que le es propia, afecta el principio de Separación de Poderes, aunque se encuentre relativizado hoy por el sistema de Colaboración de Poderes. En un sistema democrático se ha consagrado el postulado que las normas jurídicas generales sean el resultado del estudio, discusión y aprobación de órganos representativos de la ciudadanía. Se entiende que dichos órganos legislativos –Senado y Cámara de Diputados– son importantes, puesto que en ellos está radicada la facultad constitucional y política de decidir las normas generales, abstractas e impersonales que deben regir al país. La *legislación delegada* y su consecuencia de Decretos con Fuerza de Ley, traslada, por el contrario, esa facultad normativa

a un órgano unipersonal –el presidente de la República–, que goza de idéntica medida de legitimidad que los parlamentarios, pero falla en el hecho de que no emplea los procedimientos de discusión e instancias de decisión colegiada que si existen en el Congreso Nacional.

Por las razones anteriores, los Decretos con Fuerza de Ley son una institución extraordinaria desde un doble puntos de vista; en primer lugar, el político, porque es una alteración del orden constitucional, una especie de entropía que rompe la sinergia del sistema, que se explica solo por situaciones de urgencia o emergencia. De alguna manera, el principio de *controles y balances*, que preludiva la Constitución Política de los Estados Unidos, se ve seriamente alterado en los episodios delegatorios de 1837 y 1931, cuando se entregaron facultades exorbitantes al primer mandatario, pero para ser justos, en el resto de *leyes delegatorias* hay un uso prudente de las facultades concedidas al Ejecutivo.

Por otro lado, la institución es técnicamente excepcional, porque primeramente explica que la delegación de funciones legislativas soluciona una incapacidad técnica sustancial del Congreso Nacional para legislar adecuadamente. En este sentido, es común el argumento de que mediante los Decretos con Fuerza de Ley se regulan situaciones de alta complejidad que requieren prontas soluciones, motivo por el cual el Gobierno y su aparato burocrático técnico y especializado, deben fungir en ocasiones especiales *como legisladores*. En segundo lugar, se argumenta que la *legislación delegada* en manos del Poder Ejecutivo permite superar la muchas veces *notoria inacción* del Parlamento para abordar la solución de los problemas y satisfacer las necesidades de la Comunidad.

Sin embargo, una mirada crítica a los contenidos de los Decretos con Fuerza de Ley reseñados en este trabajo, nos muestra que en la práctica no hay una abdicación total del Congreso Nacional a las facultades legislativas, pues lo que se entrega por las leyes delegatorias son atribuciones para refundir textos jurídicos y reorganizar la propia Administración Pública, que son a la larga

materias de estructuración interna del Poder Ejecutivo (versan sobre creación de servicios públicos, fusiones, destinaciones, plantas, escalafones, remuneraciones y pensiones).

Con la utilización de la *Legislación delegada* se corre el riesgo, tanto en nuestro país como en otros estados proclives al *cesarismo representativo*, de buscar soluciones simplistas y rápidas en momentos de crisis, otorgando atribuciones especiales a órganos unipersonales con un discurso mesiánico y populista, en vez de procurar soluciones consensuadas y meditadas, que son a la larga más permanentes y compartidas por la población, disminuyendo el peligro de un *quiebre político e institucional*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernaschina González, M. (1951). *Manual de Derecho Constitucional*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile.

Gobierno de Chile (1906). *Boletín general de las leyes y decretos del Gobierno de Chile: índice general*. Recuperado de Biblioteca del Congreso Nacional: https://www.bcn.cl/Books/Indice_general_del_boletin_de_las_leyes_y_decretos_del_gobierno_de_Chile_tII/index.html#p.

Bronfman Vargas, A. (2019). El ejercicio de la potestad legislativa delegada al presidente de la República entre los años 1833 y 2014. *Revista Chilena de Derecho*, 46(1), 55-78.

Cordero Quizacara, E. y Aldunate, E. (2013). Estudios sobre el sistema de fuentes en el Derecho chileno. Serie de Monografías. Santiago de Chile: Editorial Thomson Reuters.

Henríquez Viñas, M. (2016). Las fuentes del orden constitucional chileno. Serie de Monografías. Santiago de Chile: Editorial Thomson Reuters.

Letelier, V. (1917). *Génesis del Estado y de sus Instituciones Fundamentales*. Buenos Aires, Argentina: Cabaut y Cía.

Molina Guaita, H. (2001). Los Decretos con Fuerza de Ley en la Constitución de 1980. *Revista Ius et Praxis*, año 7, (2), 87-103. Chile: Universidad de Talca.

Montesquieu, Ch. (1995). *El espíritu de las Leyes*. México: Gernika.

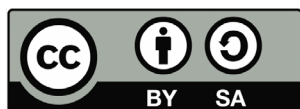
Moraga Klenner, C. (2008). La potestad normativa del presidente de la República. Los Decretos con Fuerza de Ley. *Revista de Derecho Público*, (70).

Revista de los Tribunales (1931). Tomo XXX. Santiago: Editorial Jurídica de Chile.

Revista de los Tribunales (1932). Tomo XXXI. Santiago: Editorial Jurídica de Chile.

Silva Bascañán, A. (1963). *Tratado de Derecho Constitucional. Tomo III*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile.

Silva Cimma, E. (1962). *Derecho administrativo chileno y comparado. Tomo I*. Santiago: Editorial Jurídica de Chile.



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.

Ensayo

LA AUTENTICIDAD COMPOSITORA EN LA MÚSICA DE VICENTE BIANCHI ALARCÓN

*THE COMPOSITIONAL AUTHENTICITY IN THE MUSIC OF
VICENTE BIANCHI ALARCÓN*

Autor

FRANCISCO DÍAZ CÉSPEDES

Cómo citar este artículo:
Díaz Céspedes, F. (2024). La
autenticidad compositora en
la música de Vicente Bianchi
Alarcón. *Thélos*, 1(19), 70-84.
Santiago de Chile: Ediciones
UTEM.



FRANCISCO DÍAZ CÉSPEDES

*Magíster en Filosofía de las Ciencias,
Universidad de Santiago de Chile. Magíster
en Ciencia Política, Universidad Tecnológica
Metropolitana (UTEM), Santiago de Chile.
Investigador independiente.
Correo electrónico: panchodiazfco@gmail.com*

*Artículo recibido el 02 de octubre de 2024 y
versión final 16 diciembre de 2024*

Resumen

En este breve ensayo solo enfatizaremos tres hitos que demuestran la autenticidad de Vicente Bianchi Alarcón que toda persona debe conocer de la historia de la música en Chile y Latinoamérica. Estas son Misa a la Chilena; musicalización de los versos de Pablo Neruda; y el Te Deum Laudamus.

PALABRAS CLAVE

autenticidad, composición, música chilena, Vicente Bianchi

Abstract

In this short essay we will only emphasize three milestones that demonstrate the authenticity of Vicente Bianchi Alarcón that everyone should know about the history of music in Chile and Latin America. These are Chilean Mass; musicalization of Pablo Neruda's verses; and the Te Deum Laudamus.

KEYS WORDS

authenticity, composition, chilean music, Vicente Bianchi

VICENTE BIANCHI: EL SENDERO DE LEGAR

El actual Premio Nacional de Artes Musicales (2024), Valentín Trujillo Sánchez, reflexionó acerca de la obra holística de Bianchi Alarcón, que:

Ser chileno, vivir en la capital, estar estudiando piano en el Conservatorio Nacional de Música, ser un niño músico en la década del '40, y querer ser Vicente Bianchi. Esa era mi inocente insolencia a los 10 años. Con el tiempo elegí el camino de admirarlo. Era preferible acercarse a su arte desde mi puesto de observación de joven músico que, como tantos otros, encontramos en Vicente Bianchi el modelo a imitar. Así, estuve atento al gesto de su mano de director brillante y pude conocer al compositor de extraordinaria elegancia y finura. Seguí de cerca, hasta ahora, su talento como arreglista soberbio en el trato de la orquesta y sus *dibujos*, como llama Bianchi a las hermosas frases con que adorna sus orquestaciones. Elegí, desde mis primeros oficios como músico, y hasta ahora, la opción de admirar a Vicente Bianchi en su condición de artista culto e inteligente, que nos enseñó hasta el límite de llevar a todos la poesía de Neruda, con quien realizó un trabajo jamás repetido de poesía y música popular.

Conocerlo y admirarlo. No tratar de alcanzarlo (Trujillo Sánchez, 1996, p. 4).

La trascendencia musical de Vicente Bianchi Alarcón ha marcado la historia artística de nuestro país. Durante su vida le entregaron innumerables reconocimientos materiales, tales como: Premio Folclor (1998), la Orden al Mérito Docente y Cultural Gabriela Mistral (2002), el Premio a lo Chileno (2004), el Premio APES a la trayectoria (2008), Medalla de Honor Pablo Neruda (2011), *Doctor Honoris Causa* por la Universidad Tecnológica Metropolitana (2015), y el merecido y esperado Premio Nacional de Artes Musicales de Chile (2016).

Entre sus reconocimientos, cómo no hacer mención al *Doctor Honoris Causa* que le fue concedido por la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM); lo recibió el 6 de mayo de 2015

(UTEM, 2015 a). En la argumentación para esa distinción dice tácitamente: “Por su brillante trayectoria profesional como estudioso de la música y extraordinaria vocación como pianista, compositor, arreglador orquestal y creador de la música de nuestro himno institucional” (UTEM, 2015 b). Asimismo, el rector Luis Pinto Faverio afirmó –a nombre de la institución superior– su especial deferencia a la herencia musical de Bianchi Alarcón, que legó a la UTEM, como un patrimonio inmaterial, que genera y promueve el respeto, y una admiración única (UTEM, 2015 b).

Un año más tarde, el 23 de agosto de 2016, se le confirió el Premio Nacional de Artes Musicales (2016); tenía 96 años. Cabe señalar que Vicente Bianchi había sido postulado diecisiete veces al premio mencionado. Sin embargo, él ya estaba convencido de que jamás lo recibiría (CNN, 2016). El jurado que otorgó el premio al compositor estuvo compuesto por: la ministra de Educación, Adriana Delpiano; el rector de la Universidad de Chile, Ennio Vivaldi; el rector de la Universidad de La Serena, Nibaldo Avilés, en representación del Consejo de Rectores; el representante de la Academia Chilena de Bellas Artes, Fernando García; exceptuándose la asistencia del premiado anterior, el compositor León Schidlowsky Gaete (Menanteau, 2017, p. 23).

Según el investigador Álvaro Menanteau Aravena, a Bianchi Alarcón se le entregó el Premio Nacional de Artes Musicales, debido a que:

- i. colocó en práctica la experiencia como pianista clásico extrapolando a la lectura, interpretaciones e improvisaciones hacia las innumerables músicas populares;
- ii. musicalizó los versos de Pablo Neruda y las liturgias católicas. Estas últimas, desde la originalidad más pura y profunda crearon una nueva forma de hacer música religiosa, tanto en el país como en el mundo;
- iii. englobó la teoría musical, la armonía y la orquestación de estilos de música referente a lo popular y lo folclórico, lo rural y lo urbano, lo histórico y lo devoto, lo nacional y lo estético criollo;

iv. participó activamente en la radio y en distintos estudios de grabación, lo que le facilitó –en cierta medida– conocer un abanico de tonalidades (boleros, tango, canción, cueca, vals, entre otras) (Menanteau Aravena, 2017, pp. 26-27).

Por otra parte, en el sentir más humano, Vicente Bianchi legó sus obras al Archivo de Música de la Biblioteca Nacional en el año 2010, en ocasión célebre de los 147 años de la institución (Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, 2018). Lamentablemente, el creador y compositor no estuvo presente en la ceremonia, pero sí envió un saludo mediante un video: “Un saludo muy afectuoso por los 45 años del Archivo de Música de la Biblioteca Nacional. Lamento no estar, pero les mando un saludo muy cariñoso en este día tan especial” (Archivo de Música, 2018).

A la fecha, sus obras, documentos, registros, apuntes, colección de vinilos, y otros, se conservan en dicha institución para la utilidad pública de quienes deseen investigar música chilena. Esta acción, que realizó Bianchi Alarcón, es un sacro ejemplo de lo que significa legar, puesto que los esfuerzos e intentos más profundos de su creación compositora están materializados en cada uno de los objetos donados. Por tanto, quienes tengan la posibilidad de estar en contacto con ellos, la esencia de Vicente Bianchi estará siempre en un sendero presente.

Vicente Bianchi Alarcón, a la edad de 98 años, viajó al *atardecer eterno* el 24 de septiembre de 2018. Se decretó Duelo Oficial en Chile (*Diario Concepción*, 2018).

TRES AUTENTICIDADES DE BIANCHI ALARCÓN

A nuestro juicio, Vicente Bianchi instauró tres autenticidades que evocaron un legado difícil de superar respecto de la creación compositora de la música chilena y su amplitud en Latinoamérica. Estas son:

Misa a la Chilena

El propio Bianchi Alarcón compuso la obra luego de haber escuchado *Misa Luba* y *Misa Bantu*, cuya armonización procedía del estilo africano. Así, *Misa a la Chilena* nació a partir de la búsqueda abstracta y material de lo que entendemos por identidad a la patria, vinculando la idea de nación con la cosmovisión de la fe cristiano-católica. De modo que la relación de ambos conceptos traería consigo la técnica musical y la percepción de lo popular (Bianchi, 1965a). Entre sus temas más renombrados: 1. Señor, ten piedad de nosotros (kyrie) (estilo araucano); 2. La Gloria (ritmo de refalosa); 3. El Credo (aire de tonada); 4. Santo (sanctus) (aire chileno); 5. Cordero de Dios (agnus dei) (ritmo de trote nortino); 6. Aleluya (ritmo de cueca) (Bianchi, 1965b).

Bianchi Alarcón definiría brevemente en cada uno de sus títulos, lo siguiente: del Kyrie, escrito en compás $\frac{3}{4}$, que marcan el cultrún, se utiliza una trompeta que representa la voz de la trutruca, y la vocalización con gran ductilidad; de La Gloria, ritmo de refalosa tradicional, seguido de una segunda parte en compás de tonada campesina, vocalización en tono suplicante; del Credo, vocalización del solista, seguido del coro, luego el interludio con una fuerza dramática, y finalmente con giros armoniosos; del Sanctus, un canto del solista con dulzura por el mayor recogimiento espiritual de la misa. Posteriormente, canto del coro Hosana en el Cielo; de El Agnus, con un ritmo nortino, danza en tono menor, y repetición secuenciada de Cordero de Dios, ten piedad de nosotros, con matices de sencillez y respeto; y del Aleluya, canto de exaltación a la gloria de dios, escrito en ritmo de cueca (Bianchi, 1965a).

Asimismo, en el disco *Misa a la Chilena*, se incorporaron seis canciones chilenas representativas de las diferentes zonas territoriales del país, estas son: *El Costillar* y *La Trastasera* (ambas danzas chilotas); *Hueda Kona* (canción tradicional araucana, interpretada en el idioma mapuche); *El Burrito de Belén* y *Guitarra de Nochebuena* (Villancicos originales); y *Cachimbo Piqueño* (cachimbo nortino tradicional) (Bianchi, 1965a).

Dado lo anterior, inferimos que la creatividad de Bianchi es completamente innovadora, ya que la combinación de estilos entre lo folclórico y lo religioso –en el pasado– era estrictamente de imposible realización por sus características estructurales. En este sentido, Vicente Bianchi proyecta una corriente estética musical identitaria a través de la instrumentalización utilizada en la composición, que es de carácter popular, tales como: la guitarra, el charango y el acordeón. Además de la mezcla de melodías y ritmos por medio de danzas. Así, en esta dimensión, Bianchi hizo prevalecer la herencia de la cultura criolla, propiciando una tonalidad musical que sustente el mensaje católico-cristiano de la misa.

La relación entre Vicente Bianchi y Pablo Neruda

La relación amistosa entre Bianchi y Neruda fue una de aquellas que la historia chilena escribiría para el infinito. Para muchos esta pareja fundamentó en Chile las bases necesarias para musicalizar cualquier obra escrita en verso o en prosa.

Parafraseando a Vicente Bianchi –en una entrevista que le realizaron en 2016 en su casa– (CNN, 2016), el compositor conoció a Neruda gracias a los versos del escrito *Tonadas de Manuel Rodríguez* (publicado en *Canto General*). Este texto fue recibido cuando Bianchi estaba en el Perú, y le solicitaron que lo musicalizara. Empero, el compositor estaba más concentrado en la música peruana. Fue en 1955 cuando Vicente Bianchi decidió volver definitivamente a Chile. Luego de su regreso fue invitado a la casa de un amigo; amistad que tenía en común con Pablo Neruda. En aquel salón –ya presentados Bianchi y Neruda–, con un piano, Bianchi Alarcón tocó la composición que había creado de los versos *Manuel Rodríguez* (CNN, 2016).

Bianchi recuerda de Neruda:

¡Se volvió loco de gusto!, me abrazó. Dijo: ¡Esto es lo que yo soñé toda mi vida! Porque me lee una élite, y yo quiero llegar al pueblo con mi poesía [...] Ya convenidos [...] a los tres días

ya estaba recibiendo versos: *O'Higgins, Carrera, A la Bandera de Chile* y otros más, los de *Cien Sonetos de Amor* (que también tomé varios, porque él me los actualizó). Y con estos cien sonetos, un día se los fui a llevar. Ya después de muchos años –porque nos hicimos buenos amigos–, yo iba a la Isla Negra o acá en La Chascona. En todas partes, estaban en las grandes fiestas de su cumpleaños, que eran los cumpleaños más entusiastas para él. Iba a la Isla Negra y él se vestía de cocinero hasta para atender a la gente. Era muy dado para todas esas cosas graciosas, aunque no parecía, porque la gente lo veía tan seco (CNN, 2016).

De aquella amistad, artística y fraterna, apareció el título *Música para la Historia de Chile* (1959), una obra maestra que complementó la composición de Bianchi con la letra de Neruda. Entre ellos destacan: *Tonadas de Manuel Rodríguez, Chile compañero, A la mar, marinero, Canto a Bernardo O'Higgins, La refalaíta, Sólo al mar, Patitos en la laguna, Carretita chancha, Romance a los Carrera, Consejos por casamiento, Tristeza india y La Independencia de Chile*. Dichos temas fueron interpretados por los grupos musicales Silvia Infantas y Los Baqueanos (diario La Tercera, 2024).

Cabe señalar que la composición musical *A la Bandera de Chile*, fue muy significativa para Bianchi y Neruda, puesto que el grupo folclórico Los Fortineros participaron e interpretaron dicha composición en el décimo cuarto Festival de la Canción de Viña del Mar (febrero de 1973) (El Diario Austral, 1987), obteniendo el Segundo Lugar de la Competencia Internacional. Este hito marcó un antes y un después para los futuros folcloristas de Chile; ya que la esencia de hacer folclor nacional fortalecería aún más la carga semántica de cualquier verso.

En ese caminar, Vicente Bianchi musicalizó *Cien Sonetos de Amor*; el *Poema XV* y el poema *Salitre y Las noches de Chillán* (1973). Esta última obra que trabajó Bianchi con Neruda sería la despedida de Bianchi y la partida eterna de Neruda. Sobresale el hecho en que Neruda le entregó en el lecho de muerte el escrito a las propias manos de Bianchi. Pasarían las décadas y

en 1998 dicha composición fue la ganadora (género folclórico) en el trigésimo noveno Festival de la Canción de Viña del Mar (BNC, 2024).

En rigor, ampliamente, la adaptación musical de Bianchi de los versos de Neruda contenía, en gran medida: i. una estructura musical focalizada en segmentos de poema épico, otorgando la captación la emotividad a través de la experiencia auditiva; y ii. un estilo musical auténtico por medio de la combinación de elementos de la música clásica y los elementos de la música folclórica. Ambas cualidades –que son fundamentales a la fecha– dieron origen a un patrimonio cultural que es propio del arte musical en Chile y Latinoamérica.

El Te Deum Laudamus

La composición fue cantada desde 1969 hasta el año 2000 en las iglesias católicas de Chile, principalmente en las ceremonias oficiales de Fiestas Patrias que se efectuaban en la Catedral Metropolitana de la ciudad de Santiago. Actualmente, esta obra es considerada como una pieza musical de base, e influyente, en la institucionalidad religiosa de nuestro país, y con algunas extensiones e innovaciones litúrgicas en otros países latinoamericanos.

En la historia de su creación, sabemos a grandes rasgos que fue el propio cardenal Raúl Silva Henríquez quien le solicitó, en 1969, a Vicente Bianchi la composición del *Te Deum Laudamus* (Te Deum, 2024). El Cardenal escogió el escrito de San Ambrosio de Milán (Britannica, 2024), el *Te Deum laudamus* (*A ti, oh Dios, te alabamos*), cuya alabanza fue traducida del latín a la lengua vernácula (castellano) por el presbítero salesiano Felipe Lázaro Urrizola (Guerra, 2017).

Durante 31 años la composición fue interpretada por la Orquesta Filarmónica de Santiago bajo la dirección de Bianchi Alarcón. Y año tras año estos hitos formaron parte del colectivo imaginario, como un elemento epistémico más para formar parte de

la identidad nacional. De este modo, la composición *Te Deum Laudamus* se consolidó como un himno cristiano-católico, nacido en Chile para el mundo.

Los aplausos y el reconocimiento de sus pares no se hicieron esperar, tal como lo expresó el gran exdirector Rubén Nouzeilles: “El *Te Deum Laudamus* de Bianchi, que se interpreta año tras año en la catedral en este mes de septiembre, sus misas “a la chilena” y “sudamericana”, ¿son música culta? ¿son folclóricas o populares? ¿qué más da? ¡Son música buena! Eso es lo que vale” (2024).

Y es *música buena*, porque Bianchi otorgó al *Te Deum Laudamus* una asociación de estructuras que comprende lo dramático y lo emotivo, con el objetivo de despertar la majestuosidad litúrgica. En este camino, lo coral y lo orquestal evocan la visión que tuvo Bianchi para concretar el estilo y la técnica musical, y lo hace mediante la respetuosidad de los escritos inspiradores de las sagradas escrituras, estableciendo texturas y matices que atañen profundidad en el canto coral, contrastes dinámicos, diferenciación de elementos estilísticos entrelazados, interacciones corales y orquestales. Todas estas logran manifestar en el público un sinfín de emociones que orientan a la solemnidad, a la reverencia y al júbilo de la fe cristiana.

A reflexión del investigador Cristián Guerra Rojas (2017), el *Te Deum Laudamus*:

[...] condujo a acercarse más a las tradiciones musicales sacras católicas más evocadores del canto gregoriano y su universo modal [...] la música litúrgica de Bianchi se asemeja estilísticamente más bien a aquellas tradiciones de música sacra europeas, favorecidas por los sectores más conservadores de la Iglesia católica, que a las músicas típicas tanto de Chile como de Sudamérica (Guerra Rojas, 2017, p. 44).

Argumentos que se pueden homologar a las apreciaciones de Rubén Nouzeilles:

[...] muchos de los compositores más grandes de la historia han acudido a bellos temas folclóricos anónimos para incluir en sinfonías, óperas y aún oratorios. Vicent d' Indy así lo hizo con su Sinfonía sobre un aire montañés francés; lo propio Héctor Berlioz con Heroldo en Italia, también Beethoven con su sinfonía Pastoral y otras obras, y casi sin excepción todos los compositores rusos con temas tradicionales de sus respectivas patrias (el cuento musical Pedro y el lobo, de Prokofiev ¿no lo consideran música docta?). ¿Y qué podríamos decir de compositores españoles de este y el pasado siglo, como De Falla, Albéniz, Tárrega, Turina y aún del italiano Boccherini, cuando vivió en España, con su quinteto Detto del fandango? Podríamos llenar hojas y hojas con otros ejemplos tomados de la música, hoy clásica, europea (Nouzeilles, 2024).

Los comentarios de Guerra y Nouzeilles, positivamente, articulan la habilidad que tuvo Vicente Bianchi para toda realización de la pieza musical *Te Deum Laudamus*; siendo esta, a nuestra sensatez, la medida justa entre lo clásico, lo litúrgico, lo tradicional, lo europeo, lo nacional, y lo universal; trayendo consigo una nueva tradición musical que comprende un marco histórico y cultural ya establecido.

PARA CONCLUIR Y REFLEXIONAR

A nuestro parecer, y siguiendo al historiador Norbert Dufourcq (1995), las creaciones musicales son tan diferentes e imperecederas, pero que el tiempo transcurre en ellas, y estas son existencialmente genuinas y unánimes. Y, por ende, no desaparecen, sino que renacen y vuelven a renacer con más brillo y con más fulgor.

Las composiciones de Vicente Bianchi siempre estuvieron en el mejor los lazos humanos. Como no hacer mención su relación con Pablo Neruda o con el cardenal Raúl Silva Henríquez, o en sus memorias más remotas, en el que pudo ser o no pudo ser,

tal como lo demostró en sus tiempos jubilosos, al querer grabar con Violeta Parra en 1967. Bianchi Alarcón, en una entrevista comentó:

Nos topamos un día en la costa y me los traje en mi auto. La Isabel y el Ángel estaban chicos. Ahí me dijo que tenía ganas de grabar algo con orquesta y yo le dije que encantado, pero que iba a tener que empezar a respetar los tiempos. Porque la Violeta tenía una métrica muy rara para cantar y tocar la guitarra. Muy difícil de seguir. Nos pusimos de acuerdo y de repente me entero que se mató. Fue una gran pérdida” (diario *La Tercera*, 2018).

Más, en las décadas venideras, Vicente Bianchi siguió haciendo música, y a sus 91 años, reflexionó en lo que aún se tiene pendiente: grabar un disco de piano por recomendación de su esposa Hely Murúa. Sin embargo, Bianchi Alarcón nunca realizó esta grabación. Cuando su compañera partió a la eternidad él manifestó: “Ahora, que le hice caso, ella no está para escucharlo” (diario *La Tercera*, 2018).

Finalmente, Bianchi Alarcón, a nuestro tiempo, puede ser entendido como un padre de la composición nacional, que extendió y difundió numerosas formas de cómo hacer música. Quizás, para los entendidos, Vicente Bianchi mediante sus autenticidades instauró un creacionismo, con el objetivo de trasladar, transitar y traspasar aquellas innovadoras tonalidades que se anhelan crear, suscitando la estética musical chilena como una acción dinámica y magistral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Archivo de Música (2024). Biblioteca Nacional de Chile. DOI: <https://www.bibliotecanacional.gob.cl/archivo-de-musica>.

Bianchi saluda al Archivo de Música (2018). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=2nSKpZyCObo>

Bianchi, V. (1965a). *Misa a la Chilena*. Santiago de Chile: EMI.

Bianchi, V. (1965b). *Misa a la chilena* (estéreo). Contraportada de disco Misa a la Chilena. Recuperado de: *memoriachilena* [on line]. Biblioteca Nacional de Chile.

Biblioteca Nacional de Chile (2024). Vicente Bianchi Alarcón (1920-2018). Recuperado de: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100816.html>.

Britannica (2024). Nicetas de Remesiana en el siglo IV. Recuperado de: <https://www.britannica.com/biography/Nicetas-of-Remesiana>.

CNN Íntimo (2016). Entrevista a Vicente Bianchi. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=gfSE9KggAZw>.

Diario Concepción (2018). Destacado músico Vicente Bianchi fallece a los 98 años. Recuperado de: <https://www.diario-concepcion.cl/cultura-y-espectaculos/2018/09/24/destacado-musico-vicente-bianchi-fallece-a-las-98-anos.html>.

Diario *La Tercera* (2018). “Soy un viejo que quiere que los jóvenes se interesen por la música chilena”. Recuperado de: <https://www.latercera.com/culto/2018/09/24/vicente-bianchi-viejo-quiere-los-jovenes-se-interesen-la-musica-chilena/>.

Diario *La Tercera* (2024). Muere a los 101 años Silvia Infantas, ícono del folclor y la música chilena. Recuperado de: <https://www.latercera.com/culto/2024/06/20/muere-a-los-101-anos-silvia-infantas-icono-del-folclor-y-la-musica-chilena/#:~:text=En%20particular%20el%20folclor%2C%20g%C3%A9nero,estaba%20desde%20hace%20un%20tiempo.>

Dufourcq, N. (1995). *Breve historia de la música*. México: Fondo de cultura económica.

El Diario Austral (1987). Cuando la música clásica era... ¡Popular! Crónicas del Domingo. , Puerto Montt, Chile. Recuperado de: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-63274.html>.

Guerra, C. (2017). Las obras musicales religiosas de Vicente Bianchi Alarcón. *Revista musical chilena*, 71(228). Universidad de Chile.

Menanteau, A. (2017). Vicente Bianchi Alarcón, una biografía musical y las implicancias de haber obtenido el Premio Nacional de Artes Musicales 2016. *Revista Musical Chilena*, año LXXI, (228).

Nouzeilles, R. (2024). El maestro Vicente Bianchi. Recuperado de: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MCo061630.pdf>.

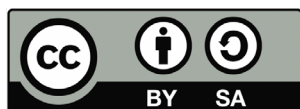
Servicio Nacional del Patrimonio Cultural (2018). Destacado músico Vicente Bianchi falleció a los 98 años de edad. Recuperado de: <https://www.patrimoniocultural.gob.cl/noticias/destacado-musico-vicente-bianchi-fallecio-los-98-anos-de-edad>.

Te Deum (1969-2000) (2024). Biblioteca Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-98150.html>.

Trujillo, V. (1996). Vicente Bianchi. Creador y Maestro. Emi Odeon Chilena, Santiago de Chile.

Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM). (2015a). Vicente Bianchi recibirá grado de *Doctor Honoris Causa* por parte de la UTEM. Recuperado de: <https://vtte.utem.cl/actividades/vicente-bianchi-recibira-grado-de-doctor-honoris-causa-por-parte-de-la-utem/>.

Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM). (2015b). UTEM otorga grado *Doctor Honoris Causa* al músico Vicente Bianchi. Recuperado de: <https://vtte.utem.cl/2015/05/07/utem-otorga-grado-doctor-honoris-causa-al-musico-vicente-bianchi/>.



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.

Ensayo

PRESENTE Y PASADO DEL APORTE A LA IDENTIDAD LATINOAMERICANA: ZENOBIO SALDIVIA MALDONADO Y JOSÉ ENRIQUE RODÓ

*PRESENT AND PAST CONTRIBUTIONS TO LATIN
AMERICAN IDENTITY: ZENOBIO SALDIVIA MALDONADO
AND JOSÉ ENRIQUE RODÓ*

Autor

ESTEBAN GUILLÉN ENCINAS
Hemeroteca Paceña, La Paz, Bolivia

Cómo citar este artículo.
Guillén Encinas, E. (2024).
Presente y pasado del
aporte a la identidad
latinoamericana: Zenobio
Saldívia Maldonado y José
Enrique Rodó. *Thélos*, 1(19),
85-100. Santiago de Chile:
Ediciones UTEM.



ESTEBAN GUILLÉN ENCINAS
*Licenciado en Ciencias Políticas y Relaciones
Internacionales. Universidad Católica Boliviana,
Bolivia. Filiación institucional: Hemeroteca
Paceña, La Paz, Bolivia.
<https://www.facebook.com/HermerotecaLaPaz/>
Correo electrónico: esteban18ge@gmail.com*

*Artículo recibido el 29 de octubre de 2024
y versión final 31 diciembre de 2024*

Resumen

Este ensayo explora las contribuciones de Zenobio Saldivia Maldonado y José Enrique Rodó a la identidad latinoamericana. A través de un análisis comparativo, se destaca cómo ambos autores, desde sus respectivas disciplinas, abordan la búsqueda de una identidad en América Latina. Mientras Rodó utiliza la literatura para criticar la modernidad y promover valores latinos, Saldivia se enfoca en el desarrollo científico y académico. La reseña concluye que, a pesar de los desafíos contemporáneos, sus ideas siguen siendo relevantes para el futuro de la región.

PALABRAS CLAVE

identidad
latinoamericana,
Zenobio Saldivia, José
Enrique Rodó

Abstract

The review examines the contributions of Zenobio Saldivia Maldonado and José Enrique Rodó to Latin American identity. Through a comparative analysis, it highlights how both authors approach the quest for a identity in Latin America from their respective disciplines. While Rodó employs literature to critique modernity and promote Latin values, Saldivia focuses on scientific and academic development. The review concludes that despite contemporary challenges, their ideas remain relevant for the region's future.

KEYS WORDS

latin american
identity, Zenobio
Saldivia, José
Enrique Rodó

INTRODUCCIÓN

Grandes pensadores soñaron con una América unida. Crearon e hicieron suyos nombres y adjetivos para darle a esta expansión terrestre. Múltiples corrientes intentaron atribuirle un ser a la región, desde el panamericanismo hasta el suramericanismo y las corrientes más recientes, de carácter mayormente indigenista, que se refieren a este territorio como Abya Yala; la aspiración de un continente unificado ha sido una constante. Estos esfuerzos –sin duda, profundamente arraigados en lo político, lo social y lo ideológico– han nutrido una visión romántica de la unidad continental. Sin embargo, dicha unidad parece, en la mayoría de los casos, más una quimera que una realidad. Los ideales que subyacen a estas propuestas no solo buscan una integración territorial o económica, sino que también intentan rescatar una identidad compartida que sirva de fundamento para el desarrollo de un proyecto común en el vasto suelo americano.

Muchos soñaron y pocos actuaron. Realmente pocos se animaron a dar el siguiente paso, a aportar desde sus esferas e ir más allá de la oquedad del discurso. Quienes así lo decidieron –aportar a la materialización de este concepto– no solo pueden presumir de un gran genio, también de una energía interna que marcó y marcará el camino de muchos otros que deseen agregar desde sus ramas académicas o técnicas para lograr el objetivo. Sin embargo, con el pasar de los años y luego de más de dos siglos de naciones independientes, ese anhelo parece cada vez se divide más lejano, parece ajeno a la generación actual y muy probablemente no va a cambiar con la próxima.

Se percibe un futuro oscuro, menos alentador en comparación con décadas pasadas para América Latina. Hay muchos retos nuevos y otros que se han arrastrado desde hace mucho. Corrupción, desigualdad, inseguridad, desgobernanza son conceptos que en algunos casos se han asentado más en las sociedades latinoamericanas; solo en casos muy aislados algunos estos indicadores mejoraron. Migrar, entonces, parece ser la mejor opción, la única decisión.

Es por eso que se tiene que destacar la loable tarea de grandes latinoamericanos, quienes, desde sus ideas y concepciones, hicieron –hacen– esfuerzos por aportar a la región. Tómese como muestra el trabajo que hizo a inicios del siglo XX y finales del XIX el gran literato y escritor uruguayo José Enrique Rodó; tómese, en la actualidad, la labor que hace el académico chileno Zenobio Saldivia Maldonado. Ambos, maestros de gran talla, aportantes a la luz del conocimiento, escritores, académicos que encarnan los ideales del latinoamericanismo.

La selección de estos dos escritores intelectuales para la investigación no es caprichosa ni fortuita; se configura como la confluencia de dos factores profundamente entrelazados, cuya interdependencia fundamenta rigurosamente su inclusión. En primera instancia, el positivismo como factor unificador de ambos: Rodó desde su crítica y Saldivia desde su estudio; en segundo lugar, la inclusión de una postura de aporte para con el continente, un aporte desde lo académico, lo literario y lo investigativo. Entonces, la pretensión del mismo escrito es simple, evidenciar las intersecciones y contrastes entre el pensamiento de Zenobio Saldivia y los postulados de José Enrique Rodó en *Ariel* sobre la identidad latinoamericana.

EL ARIELISMO DE ENRIQUE RODÓ

Partamos por orden cronológico. Un resumen rápido de quien fue en vida José Enrique Rodó es dado por Dora Gómez De Fernández, en la edición ofrecida por la Librería Editorial G.U.M. Describe que el uruguayo, nacido el 15 de julio de 1872, quedó huérfano a tierna edad. De niño estudió en un instituto laico, hasta sus catorce años, momento en el que ingresó a la universidad, etapa donde no destacó mucho, pues era bastante distraído. Dejó el estudio para dedicarse a los libros que anhelaba; esa autodidáctica manera de vivir le permitió ser docente universitario. Fue un hombre solitario, tímido y descuidado; carecía de energía corporal. Sus últimos días fueron los más sombríos. Falleció, en presunta soledad, el 1 de mayo 1917, y no

fue sino hasta febrero de 1920 que su cuerpo –repatriado– fue distinguido con honores como ningún otro escritor uruguayo hasta esos años (Ariel, 2011, p. 13).

Ariel se publicó en 1900, justamente entre un siglo y otro. Este texto, breve, que tiene obvia inspiración en la obra de Shakespeare –que sirve de inspiración a muchos otros escritores, como Rubén Darío, solo como ejemplo, y su libro *Azul*–. En este, el príncipe de las letras tomó como inspiración los personajes arielistas como punto de partida en su obra, que porta como título el color del modernismo sudamericano; color, como el mar, el cielo y la modernidad. En un artículo que él mismo publicó en *La Nación*, narró que *El velo de la reina Mab* tiene inspiración en Shakespeare: “El deslumbramiento shakesperiano me poseyó y realicé por primera vez el poema en prosa”¹. De ello vale la pena hablar en otro momento.

Retornando a *Ariel* y a su autor, Enrique Rodó, hay mucho que se ha analizado y aun así sigue siendo un tema de debate por su vigencia y su visión. No es sorpresa explicar que en la trama del libro hay dos fuerzas en discordia –irreconciliables, creo–: Ariel y Calibán. La primera referencia a Ariel se encuentra en las primeras páginas del texto: “[...] dominaba en la sala [...] un bronce primoroso, que figuraba al Ariel de *La tempestad*. Junto a este bronce se sentaba habitualmente el maestro [...]” (2011, p. 15). Ese maestro, al que en la obra se le llama Próspero, es quien imparte entre sus alumnos las lecciones más importantes para llevar un espíritu noble. Para él, “Ariel es el imperio de la razón y el sentido sobre los bajos estímulos de la irracionalidad” (Ibidem); todo lo contrario de Calibán, quien es descrito brevemente como “[...] símbolo de sensualidad y de torpeza.” (2011, p. 16).

La obra continúa. Es narrada por Próspero, contada como cuento dirigido hacia el lector, como si fuese parte de un grupo de jóvenes que están por culminar sus estudios. Es este magistral

1. Fragmento publicado originalmente en el periódico argentino *La Nación*, el 6 de junio de 1913. Recuperado de: Darío, R. (2011). *Azul*... Barcelona, España: Brontes S. L.

personaje quien va a elevar virtudes y rasgos de una herencia *latina* frente a los temibles desvaríos de un ser angloamericano. Recurre a los griegos y su capacidad de filosofar en la antigüedad, realza sus virtudes estéticas ensalzando a Atenas, diciendo lo siguiente:

La belleza incomparable de Atenas, lo imperecedero del modelo legado por sus manos de diosa a la admiración y encanto de la humanidad, nacen de que aquella ciudad de prodigiosos fundí su concepción de la vida en el concierto de las facultades humanas, en la libre y acordada expansión de todas las energías capaces de contribuir a la gloria y al poder del hombre (2011, p. 34).

Continúa con esta idea de la similitud helénica, concluyendo que el espíritu debe mantenerse como el de los antiguos filósofos griegos: siempre aspirando a la multifacética y a la poligrafía. Advierte constantemente sobre la especialización y la realización de una sola acción, lo que sería hoy la especialización. Valora el ocio, el buen ocio, que permite al ser humano interiorizar en sus ideas y sus capacidades; menciona que: “Así como la deformidad y el empequeñecimiento son [...] el resultado de un exclusivo objeto impuesto a la acción y un solo modo de cultura, la falsedad de lo artificial vuelve efímera la gloria de las sociedades [...]” (2011, p. 41). Este enfoque sobre la importancia de un desarrollo integral se contrasta con las limitaciones que enfrenta la sociedad contemporánea. Constantemente, el sabio Próspero va a advertir, sino criticar, a la especialidad y, al mismo tiempo, enaltecer los valores latinos frente a los antivalores de una sociedad utilitarista.

En general, el escrito se desarrolla siendo una sabia reseña al modo de vida de aquel siglo de la comunidad americana en el norte, el país utilitarista. Las líneas finales resaltan la idea de superioridad espiritual frente al deformado Calibán. Destaca el ideal que tenía del personaje de *La Tempestad* diciendo: “Ariel es la razón y el sentimiento superior. Ariel es este sublime instinto de perfectibilidad” (2011, p. 113). La obra concluye de manera casi sublime, con el abandono del lugar por parte de Próspero y

los jóvenes; describe el ambiente con una alta sensibilidad hacia el cielo, la luz y el infinito. La última frase –dicha por el más joven y pequeño de todos los mozuelos– habla de la vibración de las estrellas que, en movimiento, se parecían bastantes a las manos de un sembrador (2011, p. 118); dejando así una fuerte transmisión de esperanza y energía.

EL PENSAMIENTO DE ZENOBIO SALDIVIA

La obra literaria de Zenobio Saldivia está constituida, en su gran mayoría, por publicaciones orientadas a la investigación del desarrollo de las ciencias naturales y las ciencias humanas. A diferencia de José Enrique Rodó y su una producción icónica, *Ariel*; en la producción de Saldivia no se encuentra una obra con características comparables, ya que deliberadamente no ha realizado un texto de esa índole. Lo que caracteriza a este pensador es su rica biografía y los múltiples estudios que tiene.

El pensamiento zenobino puede desentrañarse a partir de dos fuentes cruciales: por un lado, su notable trayectoria como investigador; por otro, la entrevista que le fue hecha por la Hemeroteca Paceña durante su visita a Bolivia. En el primer caso, su trayectoria permite adentrarse en su formación como hombre de ciencia, además de su prolongada e influyente carrera como académico de renombre. Por otra parte, la entrevista ofrece una ventana privilegiada a un Zenobio más accesible y humano, lo que podríamos denominar el Zenobio *de a pie*; en ella se revelan ciertos aspectos personales que complementan su figura intelectual. A través de la interrelación de estos dos elementos es posible esbozar una comprensión más profunda y matizada de su pensamiento, construyendo así una visión más integral de su legado en la esfera académica y su impacto en el discurso contemporáneo sobre la divulgación científica y el papel de la ciencia en la sociedad.

La vida de Zenobio Saldivia es apasionante; muy diferente a la de Rodó, quien viajó poco. Zenobio nació el 18 de mayo de 1949 en Ancud, Chile; viviendo sus primeros años en la isla de

Chiloé, más tarde se mudó hacia el norte con su familia, a una zona completamente diferente al austral chileno. Encontró inspiración en la isla donde pasó su primera infancia. En sus palabras, afirma que:

La isla es muy peculiar porque, de partida, es muy pluviosa, llueve mucho todo el año; casi todos los meses, podríamos decir incluso que llueve en verano [...] Entonces, hay mucha soledad [...] es un lugar muy aislado. Entonces, me quedaba mucho tiempo para apreciar la naturaleza: el cielo, los cambios del mar, los campos, los colores del pasto, las vacas... (2024, p. 13).

Es un apasionado por la soledad, más no sería correcto decir que es un hombre aislado. Un pensamiento que está influenciado por donde creció, amparado en la necesidad de comprender cómo la ciencia contribuyó a la identidad no solo de Chile sino del continente. Se puede decir que tiene un amor a la naturaleza, un gran aprecio por su estética y su composición (2024, p. 14).

Sobre su obra, el libro de investigación *Una aproximación de la ciencia en Nicaragua* es el que despierta y proyecta su genio analítico. El escrutinio del país centroamericano resulta fascinante, pues ofrece una radiografía de la ciencia, estrechamente vinculada con la geografía, el naturismo y la tierra. Esta lectura combina historia, narrativa y epistemología; cada página invita a seguir leyendo. Saldivia describe al gran Miguel Larreynaga y su aporte en *Los volcanes en Nicaragua* (2008, p. 25); luego transporta al lector a la época en que Nicaragua se visualizaba como un destino manifiesto para la construcción de un canal interoceánico que uniría el océano Pacífico con el mar Caribe y el Atlántico. Este momento crucial impulsó los mayores esfuerzos en el estudio científico de figuras como Gregorio Juárez, Charles Biddle, Maximiliano Von Sonnenstern, Fernando Lesseps, Gutiérrez Sobral e incluso al salvadoreño Juan Fermín Aycinena y su obra *A Nicaragua* (2008, p. 60). Más adelante, se refiere a Thomas Belt, Pablo Levy y Carl Bovallius. También destaca la perspectiva sobre el ferrocarril y la expectativa depositada en él para el crecimiento agronómico de Nicaragua.

Otro de sus libros más importantes –sino el más–, escrito en colaboración con el profesor Carlos Eduardo Maldonado, es *El positivismo: su influencia en las comunidades científicas de Chile y Colombia*. Este se divide en dos partes: la primera sobre el positivismo en Chile y la segunda sobre el positivismo en Colombia, ambas desarrolladas por los autores. La razón de hacer un libro sobre el positivismo en ambos países se aclara cuando explican que Chile y Colombia representan dos polos casi opuestos, pues “[...] Chile se lanza con su independencia y su vida republicana hacia la modernidad. [Mientras que] Colombia tardará varias décadas más, pues Colombia seguirá siendo un país fuertemente anclado en aspectos del medioevo” (2021, p. 28). Para efectos prácticos, se citarán únicamente las secciones referentes al positivismo chileno y el aporte de Saldivia. Comienza con el desarrollo del positivismo como corriente filosófica, científica y cultural (2021, p. 31), y prosigue con los exponentes chilenos y su visión de la ciencia. Se menciona a José Victorino Lastarria, sus ideas liberales y su búsqueda del orden social (2021, p. 39), así como sus contribuciones a la investigación geográfica y la búsqueda del progreso. También se desarrolla el pensamiento de Eugenio María de Hostos y sus obras *Moral Social* (1888), *Derecho Constitucional*, *Biografía de Plácido y Meditando*, *Jeografía Evolutiva* (1895), entre otras (2021, p. 48). En el apartado chileno, se destacan los grandes avances cualitativos y cuantitativos que se generaron gracias a la presencia del positivismo en Chile, avances que llegaron tarde al resto de los países de la región y que le dieron una ventaja enorme sobre sus tres vecinos.

El último libro publicado por Saldivia, en colaboración con Francisco Díaz Céspedes, titulado *Una aproximación al desarrollo de la ciencia en Bolivia decimonónica*, es el que más destaca entre sus creaciones hasta el momento. Este ha sido un hito tanto para el autor como para Bolivia, porque antes de esta obra no se tiene registro de que Saldivia hubiera visitado el país andino-amazónico, tampoco de que se hubiera rendido un homenaje tan detallado a la historia científica de Bolivia, salvo contadas excepciones. Adentrándose en el escrito, ambos

autores afirman que “[...] la historia de la ciencia parece ser una de las menos cultivadas. [...] nos centramos en dar a conocer las vicisitudes y las acciones de nuestros líderes militares y políticos” (2024, p. 9), y Bolivia es el mejor ejemplo de ello. Este trabajo –fiel al estilo zenobino– redacta la vida y las contribuciones de grandes exploradores europeos en suelo boliviano, como Tadeo Haenke, Alcide D’Orbigny y Nicolás Armentia; hace también una mención especial al arequipeño Manuel Vicente Ballivián. Dedicar un apartado al desarrollo de la medicina, donde se destacan el paceño Nicanor Iturralte y el orureño Zenón Dalence (2024, p. 99); además de la creación del Colegio de Ciencias Médicas en 1834 y su desarrollo constante durante el siglo XIX (2024, p. 109). Las últimas páginas, un aporte especial de Francisco Díaz, resaltan la ingeniería boliviana: desde los caminos terrestres y la construcción de puentes hasta la importancia del ferrocarril como medio de transporte, realizando la figura de Avelino Aramayo y la integración nacional con los países vecinos (2024, p. 181).

En general, la obra de Zenobio Saldivia ofrece un amplio panorama sobre el desarrollo de las ciencias en América Latina a través de una rigurosa investigación. Su pensamiento se revela en su extensa producción académica. Saldivia deja un legado significativo en la divulgación científica, profundizando en contenidos relevantes y necesarios para la comprensión del continente y de quienes lo componemos. Si bien, como se mencionó antes, tiene muchas más publicaciones, estas tres destacan porque muestran una imagen de cuatro países diferentes –Nicaragua, Chile, Colombia y Bolivia– en un mismo momento cronológico. El dominio de estos temas tan profundos no es más que el reflejo de una vida dedicada al estudio y la curiosidad, propias de un erudito que todavía sigue produciendo en el siglo XXI.

SIMILITUDES Y DIVERGENCIAS

Se puede hablar de similitudes mencionando los siguientes aspectos: ambos escritores comparten una profunda valoración

por el conocimiento, aunque desde perspectivas diferentes. Rodó, a través de su obra *Ariel*, enfatiza la importancia de un desarrollo integral del individuo donde la cultura y la educación juegan un papel central en la formación del espíritu humano. Saldivia aboga por la investigación científica y la educación como pilares para el avance de la sociedad y la comprensión del entorno natural. Hay también una fuerte similitud respecto de lo trascendental e inmaterial, pues Rodó se centra en la herencia cultural latinoamericana y la necesidad de cultivar un espíritu noble y elevado, en oposición a la cultura utilitarista. Saldivia también refleja un compromiso con la cultura desde un ángulo científico-histórico, resaltando la importancia de la ciencia en la identidad nacional y continental. Tanto Rodó como Saldivia tienen aprecio por la naturaleza. Rodó menciona la belleza y el ideal estético de la civilización griega, mientras que Saldivia proviene de una región rica en paisajes naturales, lo que influye en su apreciación por la biodiversidad y la necesidad de preservarla.

Pero dejando de lado esos aspectos –que pueden caer en la superficialidad– el elemento que realmente une a ambos es el pensamiento que surgió en la Europa decimonónica: el positivismo. Como se sugirió desde un principio, la elección de ambos escritores se debe a que tienen la corriente positivista como común denominador. Este factor entrelaza a ambos escritores en cuanto similitudes, por ejemplo, cuando citan al padre de esta corriente, Augusto Comte. En el libro *Una aproximación al desarrollo de la ciencia en Bolivia decimonónica*, Zenobio menciona que las prácticas generadas por los curanderos, kallayawas y amautas, carecían, bajo la pauta de Comte, de método experimental y de conocimiento de las leyes naturales (2024, p. 96); Rodó también menciona a Comte, diciendo que bien había señalado el peligro que corren las sociedades avanzadas cuando llegan a un estado de perfeccionamiento social, citando una frase: “muy capaces bajo un aspecto único y monstruosamente ineptos bajo todos los otros” (2011, p. 33). Una de las frases más fuertes que tiene Rodó respecto de Comte es cuando habla sobre la especialización, pues, citando al francés, afirma que:

[...] sería insensato pretender que la calidad pueda ser sustituida en ningún caso por el número, que ni de la acumulación de muchos espíritus vulgares se obtendrá jamás el equivalente de un cerebro de genio, ni de la acumulación de muchas virtudes mediocres el equivalente de un rasgo de abnegación o de heroísmo (2011, p. 60).

Saldivia también cita a Comte de manera sólida en su publicación *El positivismo: su influencia en las comunidades científicas de Chile y Colombia*, cuando se refiere a los antecedentes y el surgimiento del positivismo y su impacto en la región: “Augusto Comte [...] se caracteriza por enfatizar la importancia del método científico y de la ciencia como fenómeno social que posibilita un ascenso inevitable hacia el proceso social y moral” (2021, p. 31); pero el enunciado que a va enfatizar la importancia que Saldivia da al positivismo es este:

El positivismo [...] curiosamente despertó también una enorme simpatía en muchos países latinoamericanos, tales como México, Brasil, Chile y otros. Ello probablemente se haya debido al hecho de que, en este enfoque [...] se presenta la tesis que postula la marcha fundamental de la historia; la cual se caracteriza en este esquema, por el inevitable desenvolvimiento de hitos que deben terminar necesariamente con el estado positivo o científico de la humanidad (2021, p. 32).

Con estas citas, se puede apreciar la divergencia en el enfoque que ambos escritores le dan a un factor común: mientras que el arielismo es una crítica lírica y una advertencia sobre el positivismo utilitario; el zenobismo lo estudia y, al mismo tiempo, le otorga una relevancia histórica. No obstante, esto no implica que uno condene y el otro enaltezca; caer en ese maniqueísmo sería irresponsable. Ni Rodó demoniza el positivismo ni Saldivia lo endiosa. El primero advierte sobre el utilitarismo material, pero reconoce ciertos valores del positivismo; el segundo, por su parte, reconoce que, gracias a esta corriente, muchos países del continente alcanzaron cierta estabilidad interna tras sus volátiles procesos de independencia, sin idealizar al positivismo como un absoluto sin falencias. En este sentido, ambos intelect-

tuales demuestran una comprensión matizada y crítica, capaces de apreciar tanto los beneficios como las limitaciones de esta corriente filosófica, evitando posiciones extremas o simplistas.

En cuanto a sus diferencias, aunque existentes, no requieren un análisis tan detallado como sus coincidencias. Contrastan, por ejemplo, en género y estilo literario: Rodó es conocido por su prosa poética y ensayística, con un estilo más lírico y reflexivo, mientras que Saldivia se orienta hacia la investigación científica y la divulgación, con un estilo más analítico y directo². También varían en su enfoque temático: Rodó se centra en el idealismo y la cultura, criticando el materialismo y la especialización excesiva en la educación; en cambio, Saldivia analiza la ciencia y su aplicación práctica, estudiando la influencia del positivismo en la investigación y la enseñanza.

Otra diferencia importante –que debe ser tomada en cuenta por separado, debido a la condición exógena a ambos– responde a los contextos históricos y sociales en los cuales los dos pensadores se desarrollaron. Rodó escribió en un momento en el que la identidad latinoamericana se definía frente a influencias europeas y anglosajonas; Saldivia opera en un entorno en el que la ciencia y la tecnología están en ascenso. José Enrique Rodó se desarrolló en el contexto que, años más tarde, Zenobio Saldivia estudia como procesos históricos. Rodó criticó a la corriente de Comte en el momento de su esplendor y difusión; Saldivia la analiza en un siglo donde nuevos paradigmas surgen en paralelo que se van desechando otros.

RESULTADOS

A partir de la recolección de información y el estudio de la misma, se puede llegar a los siguientes resultados:

2. Ello no quiere decir que Zenobio Saldivia escriba exclusivamente de manera académica. Tiene publicaciones poéticas y cuentos en otros escritos, pero no se los toma en cuenta porque no tienen el enfoque necesario para esta investigación.

La comparación entre José Enrique Rodó y Zenobio Saldivia revela profundas interconexiones en sus pensamientos, especialmente en el contexto del positivismo que marcó la Europa del siglo XIX. Ambos escritores, aunque desde perspectivas distintas, comparten una valorización de los saberes como motor esencial para el desarrollo humano y social. Rodó, en su obra *Ariel*, subraya la importancia de la cultura y la educación en la formación del individuo; mientras que Saldivia enfatiza la investigación científica como pilar para el avance de la sociedad. De ese deseo de proliferación investigativa nace lo que se conoce como la Escuela Zenobina, un movimiento que está surgiendo por los aportes de Saldivia; pero es un tema para abordar en otro momento.

Sobre la identidad, no es descabellado pensar que para Rodó la identidad del continente debería basarse –o al menos intentar aspirar a parecerse– en las virtudes de Ariel y las enseñanzas de Próspero, muy relacionadas con la admiración a valores tradicionales de las culturas helénicas. Mientras que el zenobismo promueve una identidad construida a partir de los aportes científicos y la difusión científica e intelectual; Saldivia sabe que empleando la geografía, la cartografía, la zoología y demás ramas de investigación se puede generar una imagen tangible de los países y, con esta, desarrollar una semiótica basada en los elementos nativos, vernaculares de las zonas.

Es destacable el aporte que cada uno ha realizado desde sus respectivas áreas. Son contribuciones concretas que fortalecen los estudios latinoamericanos y el desarrollo de las ciencias humanas en el continente. Esto se resalta porque no se limitan a vacíos discursivos ni a expresiones dogmáticas; sus mensajes son claros y nacen del juicio que emana del intelecto de ambos autores. Desde el análisis científico en un caso y el literario en el otro, ofrecen material que actúa como piedra angular para el desarrollo de investigaciones futuras. Si bien de Rodó solo podemos estudiar lo que ya existe, sigue siendo una referencia fundamental en los estudios sobre la identidad latinoamericana. Saldivia, por su parte, está culminando un trabajo de vida que opera como estado del arte para futuras investigaciones

en una región que, hoy más que nunca debido a los cambios en curso por cuestiones climáticas y geográficas, necesita generar contenido propio sobre su flora, fauna y cultura; no con fines utilitaristas desde un ámbito de explotación, sino para fortalecer una comprensión auténtica y enriquecedora de su identidad cultural.

La conclusión de este informe responde a su intención principal: evidencia de manera clara las similitudes y diferencias que pueden existir entre el autor uruguayo y el intelectual chileno. Es verdad que la obra de cada uno es mucho más extensa, pero con sus principales obras se puede argumentar la perspectiva que ambos tienen sobre Latinoamérica. Todavía se pueden rescatar lecciones muy importantes del arielismo y aún queda analizar la obra de Zenobio y la denominada Escuela Zenobina, que se encuentra en evolución y expansión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

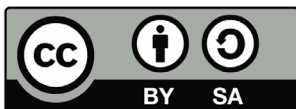
Darío, R. (2011). *Azul*. Barcelona, España: Brontes.

Rodó, J.E. (2011). *Ariel*. La Paz, Bolivia: G.U.M.

Saldivia Maldonado, Z. y Díaz, F. (2024). *Una aproximación al desarrollo de la ciencia en Bolivia decimonónica*. Santiago de Chile: Bravo y Allende.

Saldivia Maldonado, Z. y Maldonado, C. (2021). *El positivismo: su influencia en las comunidades científicas de Chile y Colombia*. Santiago de Chile: Bravo y Allende.

Saldivia Maldonado, Z. (2008). *Una aproximación al desarrollo de la ciencia en Nicaragua*. Bravo y Allende Editores, Santiago de Chile.



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.

Ensayo

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA COMO TEORIZACIÓN CRÍTICA

INCLUSIVE EDUCATION AS CRITICAL THEORIZATION

Autor

ALDO OCAMPO GONZÁLEZ

Cómo citar este artículo.
Ocampo González, A. (2024).
La educación inclusiva como
teorización crítica. *Thélos*,
1(19), 101-137. Santiago de
Chile: Ediciones UTEM.



ALDO OCAMPO GONZÁLEZ
Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, España. Posdoctorado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares por el Instituto de Educación de la Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, 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, Colombia; y posdoctorado en Construcción Visual y Semiótica de la Educación Inclusiva: Tensiones Onto-políticas y Metodológicas en el Sur Global, por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, México. Filiación institucional: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), Chile.
Correo electrónico: aldo.ocampo@celei.cl
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6654-8269>

Artículo recibido el 19 de noviembre de 2024
versión final el 31 diciembre de 2024

Resumen

In este trabajo exploro las relaciones que explican a la educación inclusiva en términos de teorización crítica. Como tal, el uso de este en términos de dispositivo heurístico significa que esta puede adoptar muchas formas de emplearse para estudiar una constelación de fenómenos, cuya orgánica es asemejable a una mesa de montaje. Por todo ello, es posible entender a la educación inclusiva en tanto concepto maleta, ya que puede ser empleada de diversas maneras. Uno de sus dilemas definitorias de mayor trascendencia nos informa que ella participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interroga. De este modo, unas de sus dimensiones puntualizan en el ámbito interpersonal, disciplinario, estructural y cultural del poder. Cada una de estas cuatro dimensiones son vitales para examinar cómo sus contornos teóricos responden a determinados problemas que encarnan los modos de existir de múltiples colectivos sociales. La metodología empleada para la construcción del presente trabajo es la de revisión documental crítica. Entre sus principales conclusiones se observa que la educación inclusiva interactúa con relaciones sociales complejas, particularmente, debe ofrecer una “solución de problemas sociales provocados por múltiples y sistemas de poder aparentemente separados” (Collins, 2019, p. 30). Gracias a este tipo de argumentos es que sus practicantes se han diversificado y han entrado en contacto artistas, activistas, trabajadores sociales, profesionales del campo de las ciencias de la salud, las humanidades, las ciencias de la comunicación, el mundo jurídico, etc. Es a través de su propiedad de relacionalidad que la inclusión puede convertirse en algo natural en nuestra vida.

PALABRAS CLAVE

educación inclusiva,
epistemología, teoría
crítica, conocimiento

Abstract

In this paper, I explore the relationships that explain inclusive education in terms of critical theorization. As such, the use of this in terms of a heuristic device means that it can take many forms of use to study a constellation of phenomena, whose organization is similar to an assembly table. For all these reasons, it is possible to understand inclusive education as a suitcase concept, since it can be used in various ways. One of its most important defining dilemmas informs us that it participates in the power relations and cultural representations that it questions. Thus, some of its dimensions focus on the inter-personal, disciplinary, structural and cultural sphere of power. Each of these four dimensions is vital to examine how its theoretical contours respond to certain problems that embody the ways of existing of multiple social groups. The methodology used for the construction of this work is that of critical documentary review. Among its main conclusions, it is observed that inclusive education interacts with complex social relations, particularly, it must offer a “solution to social problems caused by multiple and apparently separate power systems” (Collins, 2019, p.30). Thanks to this type of arguments, its practitioners have diversified and have come into contact with artists, activists, social workers, professionals in the field of health sciences, humanities, communication sciences, the legal world, etc. It is through its relationality property that inclusion can become something natural in our lives.

KEYS WORDS

inclusive education, epistemology, critical theory, knowledge

INTRODUCCIÓN. UNA RELACIÓN QUE NO SIEMPRE ES OBVIA

¿Qué relación existe entre teoría crítica y educación inclusiva? Para cualquier practicante crítico de este género, esta relación es más que obvia. No obstante, esta interrelación a nivel teórico exige un análisis atento a sus detalles. Lo cierto es que, en la inmensidad de su argumento, es posible observar un *oxímoron*¹. Veamos en qué consiste esto. En la tradición literaria, un oxímoron en tanto figura retórica combina a partir del encuentro e interacción entre dos o más significados opuestos da origen a un nuevo sentido. En efecto, a pesar de que muchas instituciones educativas y profesores utilicen algunos de los argumentos a favor de la inclusión para favorecer la transformación de las comunidades educativas, no siempre este propósito puede encarnarse por completo. Es frecuente, además, observar cómo diversas personas utilizan el término en sus diversos proyectos políticos e intelectuales haciendo uso de sus sentidos y alcances de formas muy diferentes. Las obstrucciones ligadas a su índice de singularidad se expresan a través de respuestas de diverso tipo, muchas de ellas, contradictorias.

Si partimos de la afirmación que la educación inclusiva nos ofrece una triple consciencia que interrumpe las estructuras de funcionamiento del sistema-mundo, su triple consciencia queda definida por: a) una *dimensión política* que describe sus propósitos en términos de proyecto político interesado en alterar las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad² y, por consiguiente, del sistema educativo. No olvidemos que son estas reglas las responsables de trazar la orgánica y el funcionamiento estructural de las diversas estructuras sociales, culturales, económicas, políticas, etc., que producen poblaciones

1. Recurso literario que combina sentidos y/o significados contradictorios.

2. La comprensión de las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad es la clave para garantizar que la educación inclusiva y sus lenguajes puedan hacer realidad sus objetivos, puesto que el diseño estructural se juega en ellas.

en riesgo. Estas reglas funcionan en la base del contractualismo social. b) Una segunda dimensión, describe su alcance en términos de un *proyecto de conocimiento en resistencia*, una epistemología y una estrategia analítica en resistencia, lo que plantea un sistema de afectación creativa para redefinir las estructuras de conocimiento que nos ayudan a leer la multiplicidad de problemas que constituyen su campo de análisis, y c) un *sistema relacional oposicional de consciencia diferencial*, que reconoce que el centro ontológico de este movimiento reside en la multiplicidad, en la copresencia de múltiples yo. En lo que sigue profundizaré en torno a cada una de estas dimensiones.

La educación inclusiva es una forma de entender y analizar la complejidad del sistema-mundo que habitamos, nunca reduce su significante a la mera consolidación de estructuras de asimilación inclusiva, las que mantienen intactas las estructuras opresivas que atraviesan a múltiples grupos de ciudadanos. Dentro de su analítica, considera el estudio de las circunstancias de la vida social y política que se van amalgamando al quehacer educativo y al ejercicio del derecho en la educación. Reconoce que, muchas de las dificultades que afectan a diversas colectividades, se deben a muchos ejes que actúan de manera conjunta y se influyen entre sí. Esta es una premisa que comparte con la interseccionalidad, en el estudio de la diversidad de fenómenos constitutivos de la opresión, la dominación y las desigualdades. Nos guste o no, el sintagma *educación inclusiva* es algo que está asentado profundamente en las Ciencias de la Educación³. Ahora, cuál sea la dirección y la intencionalidad que adopte, es otra cosa⁴.

3. La potencia heurística de tal afirmación nos induce al reconocimiento que, el sentido profundo de lo inclusivo y su fuerza imaginal, subyace en el corazón del hecho educativo. Este argumento es clave para reconocer que, la educación inclusiva, piensa los futuros de la educación y no crea una práctica especializada para niños especiales, tal como ha sido la tónica habitual para significar su función socioeducativa.

4. Obedece al corpus de errores de aproximación a su objeto y a su término.

Una de las características de este sintagma describe su potencial en términos de instrumento analítico. Por norma general, la inclusión se utiliza para resolver los problemas que enfrentan diversos grupos estudiantiles en su interacción con las estructuras educativas, las que les suscitan diversas formas de desigualdad. De este modo, es un recurso para lidiar con la multiplicidad de desigualdades, violencias en plural, discriminaciones silenciadas, etc., que afectan a diversos grupos y con ello, construir espacios más justos e inclusivos. Esta es la tónica común que nutre los desarrollos de su eslogan. A pesar de que diversos colectivos estudiantiles exijan cada vez, con mayor intensidad, un trato igualitario, lo cierto es que, arriban a las estructuras educativas con experiencias y necesidades muy disímiles. Abordar las diferencias del estudiantado a través de la gramaticalidad del efecto individualista-esencialista impone un efecto multicategorico que es conveniente para la reproducción de las diversas clases de injusticias sociales y educativas. No obstante, resta peso a la discusión cuando se niega a entender que cada experiencia educativa puede ser posicionada en más de una categoría o marcador de opresión. El interrogante es: ¿de qué manera la inclusión puede convertirse en un instrumento de análisis para pensar en torno a la diversidad de problemas constitutivos del mundo actual imbricados en el ejercicio del derecho *en*⁵ la educación y, con ello, asegurar estrategias de igualdad y equidad respetando la realidad ontológica de cada colectividad? Se trata de ser conscientes que las dificultades específicas de múltiples grupos, continúan estando subordinadas. Tal consciencia solo puede alcanzarse en la medida que seamos conscientes de la denuncia que manifiesta tal argumento. La educación inclusiva es una praxis crítico-deliberativa, como tal, exige que comprendamos mejor de qué trata.

La inclusión en tanto instrumento de análisis se utiliza de formas muy diferentes al abordar una diversidad de asuntos y de problemas sociales, políticos y pedagógicos. Quienes la practi-

5. Corresponde a la perspectiva de la aceptabilidad del derecho a la educación.

can seriamente sostienen que una de sus ideas fundamentales reconoce que, cada una de las formas de desigualdad que afectan las trayectorias de múltiples colectivos estudiantiles y sus marcadores, nunca funcionan como entidades independientes, sino que, se construyen mutuamente al interior de una formación social específica y, por consiguiente, actúan juntos. Esto es denominado ejes de dominación. El uso que yo hago de la educación inclusiva desde hace varios años es de carácter analítico y/o heurístico, principalmente, dedicado a la resolución de problemas –materiales y subjetivos– con un interés común en las tensiones, opresiones y aperturas creativas que enfrenta la diversidad⁶ concebida en términos de múltiples singularidades⁷. El uso de la educación inclusiva como dispositivo heurístico significa que esta puede adoptar muchas formas de emplearse para estudiar una constelación de fenómenos, cuya orgánica es asemejable a una mesa de montaje. Por todo ello, es posible entender a la educación inclusiva en tanto concepto maleta, ya que puede ser empleada de diversas maneras.

Lo que convierte a lo que hacemos en términos realmente inclusivos no es la imposición del término *educación inclusiva* ni su esquema genealógico familiar, ni sus temas de análisis o citas de textos, sino que la manera en la que enmarcamos nuestra relación con determinados objetos de análisis; es decir, la forma en la que pensamos acerca de algo. Esto es, lo que insistentemente

6. Propiedad inherente e intrínseca a la experiencia educativa y a nuestra naturaleza humana. Su potencial ontológico se juega en torno al principio de variabilidad humana, que, es a su vez, la base de la multiplicidad de formas existenciales a través de la que se confirma la espesura de nuestra naturaleza humana. Tal argumento ha sido eclipsado producto de un error de entendimiento a través del cual se posiciona a la diversidad en tanto propiedad signifiante de la *potestas* o atributos negativos sobre la naturaleza humana a través de la ideología de la anormalidad y el predicamento del humanismo clásico.

7. Principal propiedad ontológica a través de la cual puede ser descrito el sujeto de la educación inclusiva. Ahora, nos centramos en la *potentia* o potencia de nuestra naturaleza humana rechazando el predicamento humanista que reza a favor de una naturaleza humana oprimida. Sobre esto último, puntualiza con gran insistencia el discurso *mainstream*.

denomino *desempeños epistemológicos o hábitos de pensamiento*. La base de la educación inclusiva es lo que esa hace y no tanto lo que esta es. Puede parecer contradictorio este argumento, ya que una buena parte de mi trabajo intelectual se enmarca en lo que conocemos como la búsqueda de su índice de singularidad o identidad científica. La distancia que marca la ecuación *es*, constituye un llamamiento a evitar la normatividad de cualquier sistema de definición que restrinja sus posibilidades creativas. Sin duda, saber qué es la educación inclusiva es apremiante para reorientar cada uno de sus puntos de contradicción, no debemos perder de vista su capacidad creativa y deformadora del pensamiento. Aquí, la sustantivación *deformación* es empleada en términos de transformación creativa, permitiendo rescatar la génesis lexical de la propia palabra; esto es, acción y efecto de desfigurar⁸. Estas son las dos raíces latinas que subyacen en el sentido más profundo de la palabra. Su carga epistémica nos indica un sistema de alejamiento de remoción, dislocación, etc. Esta es la base que marca la prefijación de la palabra (*des-*), mientras que, el potencial de acción es acompañado por la fuerza de su sufijo (*-figurar*).

¿CUÁLES SON ALGUNOS DE LOS USOS ANALÍTICOS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Para responder a este interrogante, es necesario recuperar uno de sus principales dilemas definitorios. Como tal, este nos informa que ella participa de las relaciones de poder y de las representaciones culturales que interroga. De este modo, unas de sus dimensiones puntualizan en el ámbito interpersonal, disciplinario, estructural y cultural del poder. Cada una de estas cuatro dimensiones son vitales para examinar cómo sus contornos teóricos responden a determinados problemas que

8. Véase el documento: Estudios críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica, editado por el Fondo Editorial Celei, 2023. Desfigurar es fracturar lo sensible, quitar el piso edipizador al exceso de perspectiva.

encarnan los modos de existir de múltiples colectivos sociales. El análisis de los patrones de funcionamiento del poder, bajo ningún punto de vista, constituyen un capricho académico, sino que representan un propósito central que debemos aprender a documentar en nuestros análisis, más allá de las determinadas analíticas agotadas en su función histórica. Las cuatro dimensiones antes indicadas se encuentran intrínsecamente interconectadas. No perdamos de vista que las relaciones de poder nos informan acerca de cómo las personas se relacionan entre sí, enfatizando qué grupos o quienes serán (des)favorecidos al interior de determinadas interacciones socioeducativas y sociopolíticas.

El uso de la educación inclusiva en términos de lente analítico destaca la naturaleza múltiple de las identidades singulares atravesadas y posicionadas de forma única frente a determinadas actuaciones y/o registros del poder. Cada uno de estos marcadores de opresión y desigualdad se influyen mutuamente para configurar la biografía de cada individuo. Esto es, lo que permite sostener que no existe una única forma de entender a la inclusión y sus usos culturales y políticos. En efecto, la educación inclusiva puede ser leída como “una forma de entender y analizar la complejidad del mundo, de las personas y de la experiencia humana” (Collins, 2019, p. 34) y su relación con las opresiones que afectan las trayectorias de los múltiples colectivos estudiantiles en su tránsito por diversas estructuras del sistema educativo. Una analítica en esta dirección nos sensibiliza acerca de los peligros que potencialmente pueden experimentar diversos cuerpos estudiantiles ejerciendo el derecho *en* la educación. La preposición *en* es la fuerza definitoria de la aceptabilidad; esto es, ejercer del derecho en la educación contando con los medios para responder a la multiplicidad de colectivos estudiantiles. La relevancia que inviste la perspectiva de la aceptabilidad es una y muy clara: comprender cómo múltiples colectividades de estudiantes ejerciendo el derecho a la educación son objeto de obstáculos complejos que los arrastran hacia las fronteras del derecho en la educación, determinando, en ocasiones, su salida.

¿Qué es lo que convierte a la educación inclusiva en un instrumento analítico? Fundamentalmente, es su forma de pensar acerca de fenómenos altamente complejos que se resisten a cualquier forma de determinismo analítico o interpretativo. Al menos, reconoce dos cosas: la complejidad de la vida de las personas y la complejidad de los contextos sociales que se insertan dichos problemas. Un ámbito de análisis históricamente instalado entre sus practicantes es el relativo a la desigualdad social y, por consiguiente, educativa. Es común, observar que, la mayor parte de los trabajos críticos o *mainstream* indexados a través de la etiqueta de *inclusión* o *educación inclusiva*, ponen el acento en esta cuestión. Incluso muchas de sus definiciones actuales redundan en esta cuestión. Su gramática analítica enfatiza y “añade capas de complejidad adicionales a las interpretaciones de la desigualdad social, y reconoce que la causa de esta raramente está en un único factor” (Collins, 2019, p. 35). El llamamiento que encierra esta afirmación se sitúa en el reconocimiento de interacciones de diverso tipo que son, mayoritariamente, de carácter neomaterialistas. Otra dimensión de análisis refiere al poder. Sabemos que este presenta una naturaleza regenerativa y performativa (Ocampo, 2017).

Para autores como Collins (2019), el poder es endémico al sistema-mundo, mientras que, para Foucault (1970), presenta una naturaleza que sigue la lógica del virus. El interés analítico de la inclusión en las relaciones de poder subraya en la organización particular de determinadas relaciones de poder. El esquema inclusivo siempre debe tener en cuenta las configuraciones de tales relaciones. La comprensión de las desigualdades en un grupo ha de examinarse a través de lo que Lugones (2021), denomina “política de coaliciones”. Las relaciones de poder son siempre el resultado de una construcción mutua, esto permite documentar cómo las trayectorias educativas y sociales del estudiantado se encuentran influenciadas por diversos factores que inciden en ellas de formas diversas y mutuas a la vez. En cierta medida, el esquema analítico que nos debe ofrecer la educación inclusiva es enseñarnos a comprender cómo funcionan de manera entrelazada diversos sistemas de poder. Es

necesario que estas relaciones de poder sean abordadas a través de sus intersecciones. Como dispositivo heurístico la educación inclusiva se sirve para examinar cada una de las dimensiones antes indicadas.

Una tercera propiedad reside en la *relacionalidad* que construye la educación inclusiva. La relacionalidad es la base de la política de coalición⁹, entraña, de este modo, un compromiso histórico con diversos grupos y divisiones sociales. La relacionalidad es una demanda ontológica dirigida a la creación de otros modos de relacionarnos, de convivir y coexistir. Esta es la principal demanda ontológica que enfrenta la educación inclusiva junto a la recomposición de los criterios de legibilidad¹⁰ de ciertos grupos amalgamados en la exterioridad ontológica propia de la modernidad. La relacionalidad es lo que define la necesidad de concebir a la educación bajo el entendimiento de globalmente inclusiva. En efecto,

[la] idea de conexión o relacionalidad es importante, sea la relacionalidad de las múltiples identidades dentro del ámbito interpersonal del poder, o la relacionalidad del análisis necesario para entender de qué modo la clase, la raza y el género determinan colectivamente la desigualdad social global (Collins, 2016, p. 36).

No perdamos de vista que el poder siempre constituye una relación. El pensamiento relacional rechaza cualquier forma de disyunción, más bien se enmarca en la conjunción estratégica del uno y del otro. Su interés reside en el “el objeto de análisis que pasa de ocuparse de lo que distingue a los distintos elementos a examinar sus interconexiones” (Collins, 2016, p. 36). La relacionalidad adopta diversas formas dentro del género y modo llamado educación inclusiva. Una cuarta dimensión de

9. Corresponde a una singular modalidad de entrelazamiento de los integrantes de un grupo. Es la base de la identidad de cada grupo social.

10. O el deseo de acceder a la profundidad subyacente en la heterogeneidad radical de cada registro singular de lo humano.

análisis se inscribe en torno al contexto social, cuya analítica “subraya la importancia de los contextos históricos específicos en la producción del conocimiento” (Collins, 2016, p. 36). En efecto, sostiene la teórica que este análisis se “deriva de este impulso a considerar la desigualdad social, la relacionalidad y las relaciones de poder dentro de un contexto social” (Collins, 2016, p. 37).

Una quinta propiedad sitúa a la *complejidad* como una herramienta crítica que analiza “cómo desigualdad social, el poder, la relacionalidad y el contexto social están entrelazados, e introducen un elemento de complejidad en el análisis” (Collins, 2019, p. 37) de los problemas sociales. No olvidemos que es la propia inclusión una forma de analizar la complejidad del mundo que habitamos. A pesar de tener claridad al respecto, es importante reconocer que la justicia social por sí sola no constituye un cometido de la inclusión. Es más, su relación no es el todo aparente. La justicia social si bien es un instrumento analítico que otorga pistas para leer las complejidades del mundo –cada vez más incierto– y actuar en él. La educación inclusiva nunca constituye un proyecto intelectual atravesado por un marco cerrado, sino que, tiene diferentes formas de aplicarse. Es algo que puede emplearse de muchas maneras. Este es un proyecto en permanente construcción, dicha imputación es una manifestación clara de los campos abiertos o sistemas intelectuales en permanente construcción.

¿QUÉ TIPO DE INVESTIGACIÓN CONSTRUYE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

Si tuviésemos que pensar acerca del tipo de investigación que esta construye, sin duda, tendríamos 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

confirman un marcado carácter poscrítico¹¹, incluyendo algunas herencias y legados de la teoría crítica. El corazón de este género es eminentemente poscrítico y antihumanista¹². A pesar de la intensidad investigativa de este campo, podríamos sostener que tanto la sustantivación *inclusión* como *educación inclusiva*, 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 de sus dinámicas de producción del conocimiento. Por tanto, contribuye al descentramiento de sus lenguajes y objetos teóricos, empíricos y analíticos tradicionalmente vinculados con su quehacer.

Lo que hace que la educación inclusiva enmarque sus propósitos e intereses investigativos en términos *críticos* es, en parte, por articular 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 los llamamientos en los que incurre este singular género intelectual desafían 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 micropolítica 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 acerca de cómo las personas y los colectivos

11. El escenario educativo actual es de naturaleza post-crítica. Como tal, este atiende a los intereses de la raza, la clase, el género, la sexualidad no-normativa, el multiculturalismo, etc. Buena parte de los legados genealógicos de la educación inclusiva provienen del llamamiento post-crítico.

12. El predicamento anti-humanista nos informa acerca de un conjunto de luchas emprendidas por diversos proyectos académicos y/o activistas para romper con la matriz de esencialismos-individualismos sobre las que se erige la función ontologizadora de Occidente.

sociales y culturales construyen un esquema inclusivo; esto es, un diagrama de posiciones móviles y transitivas, cuyas manifestaciones son aplicadas 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 presente 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” (Collins, 2016, p. 41).

La educación inclusiva como práctica de investigación hace mucho más que construir un repertorio metodológico. Sustantivamente, consolida un esquema para estudiar una infinidad de fenómenos sociales, políticos, económicos, culturales, pedagógicos, relacionales, estructurales, ético, estéticos, etc. En tanto, “praxis crítica hace lo mismo, pero de forma que cuestiona explícitamente el *statu quo* y se propone cambiar las relaciones de poder” (Collins, 2016, p. 41). A menudo la etiqueta *investigación de la educación inclusiva* evoca una imagen de eruditos dedicados a temáticas centradas en: a) los problemas ligados con la participación en las estructuras sociales y escolares de personas en situación de discapacidad, b) la denuncia y/o descripción de múltiples ejes de opresión y/o desigualdades múltiples, c) el estudio de las trayectorias de los estudiantes y sus transiciones por cada una de las estructuras del sistema educativo, etc.

La educación inclusiva no puede ser equiparada como un campo académico tradicional. Creo que en este punto he insistido con claridad en diversos trabajos, sosteniendo que su objeto no puede ser definido en los paradigmas de ninguna de las disciplinas actuales producto que las desborda. Su naturaleza posdisciplinar altera las formas de control cognitivo sobre determinados fenómenos y campos. Es en ello donde se juega su fuerza alterdisciplinar. Es una invitación para actuar creativamente en torno a la producción del conocimiento, esta opera

“mucho más allá de la recepción pasiva de conocimientos o la contemplación e incluso la crítica del mundo y de su alrededor” (Collins, 2016, p. 42).

Una forma de entender la educación inclusiva es prestar atención a los dispositivos críticos o a las acciones, estrategias y/o ideas articuladas por sus practicantes. Este es un llamamiento por definir, describir y caracterizar las estructuras del trabajo inclusivo con el objetivo de comprender al tipo de contornos al que nos conduce. La inclusión es la base del trabajo epistémico, ontológico y conceptual de la diversidad, en adelante, la multiplicidad de formas existenciales de lo humano. ¡Atención! Esta premisa no debe confundirse con las premisas que abogan por una inclusión radical. El atributo de radicalidad acontece en el registro de su aparataje ontológico, específicamente, en la recomposición de sus criterios de legibilidad empleados para acceder a su material de comprensión existencial. Asumir la pregunta por la inclusión como un sistema de investigación, no solo se convierte en una invitación para atender a sus condicionantes metodológicas, sino, más bien, a la naturaleza de las características que determinan el tipo de análisis que la educación inclusiva y, en su defecto, la inclusión, ofrece respecto de problemas apremiantes del mundo actual. Esta es una invitación para pensar los futuros de la educación. El tipo de análisis que crea la educación inclusiva fue algo que abordé por primera vez durante 2018, en el texto titulado *La comprensión epistemológica y la formación del profesorado*, editado por Ediciones Celei. En cierta medida, este es un análisis que vive gracias a la atención que se le preste al presente.

Otra arista de relevancia nos invita a pensar en torno a la pregunta por el análisis inclusivo. ¿De qué trata esto? Una de sus premisas es la atención al punto de vista de sus participantes. Todo análisis debe ayudarnos a comprender la vida, las experiencias y las luchas de diversos colectivos de personas desempoderadas. Esta es una analítica centrada en la multidimensionalidad de la experiencia humana y educativa. Recurrimos al “uso de las experiencias y las luchas de los grupos desempoderados para ampliar los diferentes modos de entender la vida y la conducta

humana y profundizar en ellos” (Collins, 2016, p. 44). Uno de los propósitos centrales de los estudios sobre educación inclusiva es abrir sistemáticamente nuevas interrogantes, núcleos temáticos y campos de investigación en cada una de las geografías académicas que nutren y modelizan sus desarrollos. A este propósito denominamos *alterdisciplinariedad*¹³. Esta tipología de estudios debe informarnos acerca de cómo desarrollar y emplear sus esquemas de análisis en la investigación y, especialmente, en el tratamiento de las dimensiones de su objeto teórico, empírico y analítico, y en sus respectivas modalidades de focalización de cada uno de los problemas que aborda.

La educación inclusiva no es simplemente un método, una teoría o un ensamblaje de conceptos, sino que hace mucho más, da poder a las personas y rompe con la representación sociopolítica que afecta a los sujetos convertidos en abyectos de conocimiento. Fractura el régimen de sensibilidad sobre el que se ancla cualquier modalidad de objetualización del sujeto a través de una singular mediación con la matriz de individualismos-esencialismos. No obstante, el análisis inclusivo tiene como propósito “contestar y/o intentar resolver los problemas sociales que se plantean en situaciones de injusticia social” (Collins, 2016, p. 47). Lo crítico de su argumento conecta con las demandas y/o dilemas plasmados por la justicia social, la búsqueda de la igualdad y la equidad social. Todo ello corre un riesgo. Sus desempeños epistemológicos se inscriben en la senda de una concepción ilustrada que media e informa dichos marcos de valores que inciden significativamente en la investigación. Un análisis inclusivo apela a la construcción de “una autorreflexión de pensamiento, sentimiento y acción sobre la práctica propia, y una actitud abierta a proyectos similares” (Collins, 2016, p. 47).

13. Corresponde al efecto epistemológico que se expresa cuando las ideas de un determinado campo de investigación penetran uno ajeno a este, alterando sus conceptos, tradiciones de pensamiento y desplazamiento de sus tradicionales objetos de análisis.

La educación inclusiva debe ser concebida en términos de un empeño crítico, a pesar de que esto no sea del todo evidente para sus practicantes. No porque nos opongamos a las desigualdades sociales y educativas u observemos con horror la presencia de frenos al autodesarrollo y a la autoconstitución que atraviesan a múltiples colectivos estudiantiles en el ejercicio del derecho en la educación, arrastrándolos hacia las fronteras de la educación; no es sinónimo o un indicio que nuestro comportamiento, actitud investigativa, compromiso profesional o percepción crítica sea, necesariamente crítica. El pensamiento auténtico de la educación inclusiva debe resistir de ser homologado o absorbido a través de la lógica del pastiche acrítico.

La educación inclusiva es un llamamiento por mantener sistemáticamente una actitud crítica respecto de los problemas constitutivos del mundo, al igual que al tipo de explicaciones y teorías a las que recurrimos para interpretar, abordar y responder a cada uno de los problemas que constituyen nuestro campo de preocupaciones. Necesitamos aprender a interrogar nuestros entendimientos acerca de la naturaleza de la inclusión y, especialmente, sus manifestaciones críticas, transformadoras, radicales y democráticas. ¿Su analítica se emplea para favorecer la inclusión democrática? En el discurso sí, en la práctica y dada la connotación de los desempeños epistemológicos que nutren tales análisis, diría categóricamente que no. Más bien, la retórica *mainstream* de este campo se emplaza a través de la crítica a la segregación y a las diversas clases de desigualdades, pero, confirma una marcada incapacidad para superar cada uno de estos problemas que, por naturaleza, son endémicos a la configuración del mundo y de sus estructuras. El pensamiento *mainstream* de este campo consagra diversas *estructuras de asimilación inclusivas* manteniendo intactas las diversas clases de opresiones, segregaciones, violencias en plural, dominaciones, entre otras, que afectan a sus trayectorias de múltiples colectividades estudiantiles en su tránsito por la diversidad de estructuras que conforman el sistema educativo.

Gracias a la geografía urbana, y muy especialmente, a la geografía espacial, sabemos que las relaciones de desigualdad se encar-

nan en el espacio, confirmando no solo afectaciones de orden material, sino que profundamente relacionales y transubjetivas. La contribución de la geografía espacial ha sido determinante para comprender que cada realidad local posee sus propias condiciones de desigualdad. En la especificidad de cada realidad escolar es posible observar la copresencia de múltiples ejes de dominación que son propios a la experiencia material y/o subjetiva de dicha realidad, las que afectan de un modo singular a las trayectorias de sus estudiantes. Las desigualdades en tanto registros singulares del poder nunca operan homogéneamente, más bien, su naturaleza confirma en énfasis marcadamente performático, operando en cada trayectoria social y educativa de forma muy diferente. El estudio de las formas de desigualdad es ante todo un problema de orden moral. A pesar de ser un tema persistente en las agendas de las democracias liberales, de los movimientos posestructuralistas y postsocialistas, las ciencias sociales y la filosofía liberal, sus acciones e impactos, han sido de dudoso alcance dado el uso inflacionario del concepto y de sus consignas asociadas. En efecto, el “resurgimiento de la desigualdad a lo largo de los últimos treinta años habrían generado un resurgimiento equivalente del interés y la atención por cuestionar este tema y por intentar explicar, en particular, porqué la desigualdad se ha intensificado” (Soja, 2008, p. 377). De ninguna manera se debe contribuir a normalizar u oscurecer las formas de producción de la desigualdad, o bien, disponer de un argumento que “normaliza la desigualdad social y la representa como una parte intrínseca a todas las sociedades capitalistas contemporáneas” (Soja, 2008, p. 338).

El problema, a juicio de Soja, puede ser explicado de la siguiente manera:

Las versiones, tanto de derechas como de izquierdas acerca de este contradiscurso, son identificables y están curiosamente unidas alrededor de una creencia compartida de que el capitalismo, por su naturaleza, produce y reproduce permanentemente desigualdades de riqueza y de poder como parte de su funcionamiento interno, es más, como uno de sus principales motores de desarrollo socioeconómico. Lo

que vemos hoy en día, desde esta perspectiva esencialmente histórica si no historicista, es por lo tanto más de lo mismo, otra apresurada ronda de “destrucción creativa” y/o reestructuración generada por crisis no muy diferente a otros periodos de angustia similares en el pasado. Hay muy poco de nuevo y diferente, excepto quizás una inusual aceleración de los procesos de cambio, lo que David Harvey (1989) ha llamado “compresión espacio-temporal”, ligada principalmente a las nuevas tecnologías de la era de la información. El mayor contraste entre estas dos posiciones es que la derecha tradicional tiende a ver la creciente desigualdad como una compañía temporal y probablemente necesaria (o inasumible en sus costes) de la recuperación, la innovación y el crecimiento económico; mientras que la izquierda más ortodoxa, la ve como un vil reflejo (y una compañía permanente) de las profundas fuerzas estructurales que siempre han sido intrínsecas a la sociedad de clases capitalista. En ambos casos, puede haber una aceptación tácita de la necesidad de intervenir y de cuestionar los problemas que surgen de las crecientes disparidades socioeconómicas, pero detrás de este altruismo democrático está la convicción, muchas veces pertinaz, de que “esto es como es –y no se puede hacer nada al respecto” (Soja, 2008, p. 339).

La educación inclusiva es un proyecto de conocimiento en resistencia, pero, nunca es ajeno a una articulación de orden polémica. Que este proyecto académico y político manifieste una sólida impronta crítica en las articulaciones de su saber, nunca se convierte en una especie de sinonimia de carácter progresista. Cuando hablamos, pensamos y practicamos la inclusión, se colocan muchas más cosas en juego. La peligrosidad que se juega a través de la cooptación de estas temáticas por parte del progresismo político queda claramente graficada a través del siguiente pasaje:

Ser progresista (o, para el caso, conservador) no significa llevar a cuestas una caja de herramientas de ideas “críticas” predeterminadas de un lugar a otro y aplicarlas de manera indiscriminada. Tal idea puede conducir a una actitud crítica

dogmática muy próxima al control policial. Para determinar si unas determinadas actuaciones sociales son realmente críticas no se utilizan fórmulas abstractas sino criterios históricos y de contexto social (Collins, 2016, p. 49).

Al emplear cualquier concepto, por más atractivo que sea, debemos examinar detenidamente, de qué manera se articulan e imbrican profundamente con la justicia social; esto es, cómo tal concepción de justicia permite a las personas hacer cosas, lo que se juega a través de múltiples procedimientos institucionales, en la toma de decisiones y en la organización, la intencionalidad de las propuestas educativas. La injusticia se expresa mediante la incapacidad de hacer cosas a las personas con lo recibido. El progresismo de derecha utiliza el lenguaje de la justicia social para hablarle a los sectores históricamente capturados por el significante común de las clases populares, mientras que el progresismo de izquierda recurre a la categoría de pueblo y revive luchas y resistencias emprendidas por diversos grupos en la histórica consciencia. La ecuación epistemológica es simple: ciega analíticamente, socialmente improcedente y éticamente artificial. Es tiempo que comprendamos que tanto las derechas y las izquierdas comparten una misma base epistemológica. Si no te convence lo que digo, dedícate a observar cómo piensan y enfrentan determinados problemas. Su ceguera es síntoma de su incapacidad para responder con soluciones agotadas en su función histórica.

La peligrosidad de ambas formas de progresismo es consecuencia de la miopía de sus agentes discursivos, quienes refuerzan planteamientos específicos que se insertan en proyectos políticos agotados en sus funciones históricas. Este problema subyace a algo mucho más profundo: las izquierdas y las derechas comparten la misma epistemología.

La lucha que enfrenta la educación inclusiva es asumir que, “dentro de un determinado campo expresan distintos grados de compromiso con la justicia social” (Collins, 2016, p. 49). La dificultad se pone de manifiesto cuando reconocemos que “campos tienen historias institucionales distintivas y trabajan en

contextos sociales específicos, de ahí sus diferentes relaciones con iniciativas de justicia social” (Collins, 2019, p. 49). Uno de los peligros políticos a los que se enfrenta el uso de la inclusión por parte de los políticos es insistir en la retórica burguesa de los derechos humanos –versión *mainstream*–, pues estos parecen más comprometidos con sus propios derechos.

PREOCUPACIONES, MÁS PREOCUPACIONES

Sin la intención de negar los grandes volúmenes bibliométricos amalgamados bajo la etiqueta que impone el sintagma *educación inclusiva*, esta no ha alcanzado su mayoría de edad. No porque constituya un campo de trabajo de gran interés y seducción para muchas personas, quiere decir que ha llegado a su mayoría de edad. Si bien, es cierto, existen altos niveles bibliométricos de textos, libros, capítulos de libros, artículos científicos y reportes de investigación de todo tipo, no todo lo que se inscribe o escribe en nombre del sintagma contribuye a ampliar creativamente su conocimiento. Es este círculo de reproducción y homogeneización temática junto a sus vacantes discusiones acerca de sus problemas fundamentales¹⁴ y niveles de organización científica¹⁵ son, entre sus muchos síntomas, un argumento clave para sostener que esta no ha alcanzado su mayoría de edad. A pesar de todo esto, la inclusión se ha introducido en un escenario de relevantes cambios sociales. No obstante, esta ha sido incapaz a través de su racionalidad de ponerle término claro y contundente a diversas clases de

14. Para mayores detalles, véase el capítulo titulado: Problemas fundamentales de la educación inclusiva. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/377588600_Problemas_fundamentales_de_la_educacion_inclusiva

15. Comprende los niveles ontológicos, epistemológicos, metodológicos, preferentemente.

opresiones, segregaciones y dominaciones, profundamente arraigadas en las estructuras de funcionamiento de nuestro sistema-mundo.

Otro argumento que apoya la afirmación que la educación inclusiva no ha alcanzado su mayoría de edad, es aquella que demuestra que ha sido incapaz de proporcionar una nueva forma de ver las desigualdades sociales y educativas y sus respectivas posibilidades a favor de un cambio social y educativo en la senda que la profundidad de sus argumentos de mayor trascendencia. Muchos de estos males han sido ocasionados por el colonialismo y el racismo, así como, la diversidad de formas de injusticias que han sido sancionados por algunos de los principales proyectos políticos del mundo contemporáneo, muchos de ellos, entrelazados por diversas clases de nacionalismos.

La educación inclusiva cumplirá su mayoría de edad cuando: a) se comprenda a sí misma, esto es, sea capaz de explicar a ciencia cierta quién es y que hace en el mundo contemporáneo o más específicamente, cuál es la naturaleza, alcance y sentido de la imaginación educativa que instala para pensar los futuros de la educación, b) afiance un esquema de análisis político y cultural que incida efectivamente en las reglas institucionales de funcionamiento de la sociedad y c) imagine nuevas posibilidades para su propia vida; es decir, lleve la educación hacia rumbos realmente imaginativos, garantizando la interconexión entre las personas entendidas como singularidades múltiples, cristalice un esquema de relacionamiento y tramas de coexistencias. Es necesario que estos cambios se coloquen en movimiento prontamente, ya que el mundo cambia velozmente. De lo contrario, esta puede ser objeto de lo que Hall (2002), denomina mediante la siguiente imagen: *quedar atrapados detrás del paradigma*. Esto es, lanzar un grupo de ideas transformadoras que solo comienzan a ser comprendidas y empleadas una vez que el fenómeno empírico ha mutado. El cambio parece estar en todas partes, pero no en la forma en que los defensores iniciales de la educación inclusiva imaginaron que se desarrollaría. De ninguna manera puede considerarse como una acción inclusiva el simple acto de injertar el calificativo en una determinada

declaración, o ser un practicante que banaliza la diferencia situándola a través de una política de todo vale. Esto es algo muy recurrente.

La educación inclusiva en tanto teoría social y cultural crítica es mucho más amplia, abordar muchas más preocupaciones e intereses que los relativos a la discapacidad, los grupos vulnerables, las necesidades educativas especiales, las personas en situación de tránsito migratorio, etc. En su corazón habita un poderoso mensaje imaginativo que debemos aprender a descifrar. Esta no admite ninguna clase de *clichés* y/o tergiversaciones. El problema es que muchos de sus practicantes no logran visualizar la amplitud y la heterogeneidad del propio fenómeno que habitan –error de aproximación al objeto y al término–. Tal imposibilidad no es otra cosa que un fracaso imaginativo; es decir, en la forma de pensar acerca de un determinado campo de fenómenos. Una de sus tareas críticas consiste en aprender a comprender el potencial de la constelación de ideas que caen bajo el término general y la percepción crítica de la educación inclusiva como herramienta para el cambio social y educativo. Visto así, podríamos sostener que, la educación inclusiva agrupa ideas de lugares, tiempos y perspectivas dispares, permitiendo a las personas compartir puntos de vista que antes estaban prohibidos o simplemente oscurecidos.

La educación inclusiva es mucho más que un conjunto de ideas, estas siempre son objetos de profundas consecuencias en el mundo que habitamos. Sin negar la precarización que afecta a sus fundamentos intelectuales, es claro que está, en tanto proyecto de conocimiento en resistencia puede abordar problemas complejos y ofrecer vías creativas para abordarlos. Esto solo puede alcanzarse si sus practicantes entienden y capturan la profundidad del espíritu que impone un sistema cognitivo o una epistemología de esta naturaleza¹⁶. Considerando cada

16. No olvidemos que la naturaleza del conocimiento que crea la educación inclusiva confirma una base epistemológica de naturaleza posdisciplinar, algo que enuncia y escucha sus fenómenos por fuera y más allá de múltiples campos y fronteras intelectuales. Es un error determinar su base epistemológi-

una de estas tensiones, esta posee una base de conocimientos que no siempre son evidentes para sus practicantes, refiero a un corpus de intereses, influencias, conceptos y tradiciones de praxis que nutren sus posibilidades teóricas. No confundamos el enorme tráfico de información que circula en su estructura de conocimiento, ella, a través de la traducción epistémica y la rearticulación de cada uno de sus recursos constructivos logra desarrollar un espacio teórico independiente que sea capaz de orientar sus preguntas y preocupaciones de diverso tipo.

De este modo, la educación inclusiva evita convertirse en otra teoría social, cultural y educativa más, colgada en un repositorio que solo sirva para defender el *estatus quo*. Su marcador diferencial subyace en la expresión *proyecto de conocimiento en resistencia*. No debemos perder de vista que este territorio podría convertirse en un arsenal de proyectos progresistas y ser secuestrado por dicha intencionalidad, disminuyendo y controlando su potencial de transformación social que se juega en lo más profundo de su corazón.

¿Cuáles son las posibilidades teóricas de carácter críticas que enfrenta la educación inclusiva? Una de sus posibilidades objetivas a nivel epistemológico sugiere establecer un sistema de conectividad entre la acción social y el análisis crítico a través de conceptos y perspectivas teórico-metodológicas que afiancen dicha relación. A pesar de esto, es necesario que esta aclare su naturaleza y su alcance. La educación inclusiva se construye en el cruce, en la traducción y en la rearticulación de múltiples demandas ontológicas, teorías, conceptos, métodos, metodologías, territorios, estéticas, (inter)disciplinas, etc. Como tal, se convierte en un lente para promover un análisis crítico de la acción social. ¿Qué es lo que hace que la educación inclusiva sea una cuestión crítica? Tal como he documentado en diversos trabajos, la educación inclusiva está teniendo una

ca en términos inter o transdisciplinario, ya que esta construye un nuevo objeto que no le pertenece a nadie. En su corazón se observa la confluencia de múltiples convergencias epistemológicas. Estamos en presencia de un desconocido complejo epistemológico.

gran acogida en diversos niveles y planos de acción, tales como, la investigación, las administraciones educativas, las políticas públicas, la formación de sus profesionales a nivel de pre y postgrado, continuando vacante una comprensión profunda acerca de su índice de singularidad o la pregunta por lo que ella es. Este interrogante me perseguido hace varios años ya, pues se trata de comprender de que trata su naturaleza epistemológica, metodológica y ontológica.

Este es un territorio que se nutre de una diversidad de perspectivas teórico-metodológicas y esquemas conceptuales, producto de esto, es que tiene diversas aplicaciones y formas de conceptualizarla. Si bien en ella confluyen diversos enfoques revolucionarios y transformadores. Lo cierto es que la educación inclusiva no se limita a ello. Va unos cuántos pasos más allá. Necesita consolidar prácticas de vigilancia epistemológica para garantizar un análisis detallado acerca de cómo se teorizan y producen cada una de las ideas que definen su núcleo duro de acuerdos y garantías argumentales. A diferencia de muchas teorías críticas de lo educativo, de lo cultural, de lo político y de lo social; la educación inclusiva, en tanto aparato cognitivo occidental, necesita crear criterios para evaluar la multiplicidad de prácticas que informan su teorización. A diferencia de otras teorías occidentales, esta se resiste a ser capturada y sometida por diversos sistemas de dominación. Es en ello donde se juega su atribución de proyecto de conocimiento en resistencia. Lo que está fuertemente secuestrado por estos sistemas es el argumento *mainstream*. Collins (2019, p. 5), nos recuerda que, se trata “no solo leer lo que dicen las teorías, sino también comprender cómo funcionan las teorías sociales dentro de sociedad”.

Si sostenemos que la educación inclusiva es una teoría social, pedagógica, política y cultural de base crítica, debemos ofrecer un análisis detallado al respecto. De lo contrario, se corre el riesgo que esta se convierta en una afirmación parasitaria. Es más, el interrogante acerca de la naturaleza que encarnaría este tipo de teoría, no constituye un objeto de análisis de las agendas y debates convencionales del campo, ni mucho menos un ámbito de interés de sus practicantes. Estamos en presencia

de un mecanismo de obstrucción psicoanalítica de su propia epistemología. A pesar de que muchas personas creen hacer educación inclusiva, sus esquemas conceptuales y analíticos descuidan los detalles inherentes a los interrogantes relativos al qué es, qué debería hacer y por qué debería hacerlo. En parte, esto se debe a que muchas personas la utilizan de maneras tan dispares. Continuar omitiendo un examen crítico acerca de sus fundamentos intelectuales solo agrava esta situación. En efecto, si esta omite un análisis acerca de “cómo sus propios análisis críticos y acciones sociales están interrelacionados, puede quedar atrapada en su propia encrucijada, tirado en múltiples direcciones y ahogado en ideas” (Collins, 2019, p. 11).

La educación inclusiva construye un tipo particular de conocimiento, esta es una teoría que no solo explica el mundo, sino que, lo afecta, lo altera, lo transforma. Al perpetuar la omisión acerca de su naturaleza epistemológica y de sus fundamentos intelectuales, corre el riesgo de convertirse en una tecnología al servicio del orden social injusto. Se trata de que esta tome consciencia para encontrarse a sí misma, perdonarse por dejarse habitar por una identidad que le ha robado su propia identidad, la ha eclipsado y la ha oprimido. La teoría de la educación inclusiva trabaja para interrogar permanentemente las relaciones sociales existentes con miras a transformarlas. Asimismo, asume que ella produce un tipo particular de conocimiento, uno que debe intervenir en el mundo social, el que es creado, reproducido y/o transformado por nosotros mismos.

La educación inclusiva se interesa por comprender las regulaciones sociales que inciden fuertemente en las matrices de regulación del sistema educativo. La inclusión como teoría se aleja de toda investidura del idealismo. Su forma conceptual e intelectual que está directamente conectada a los problemas materiales y subjetivos que experimentan diversos colectivos de ciudadanos. Sus capas interpretativas nos informan que sus vocabularios se nutren de términos y categorías que se encuentran profundamente interrelacionados. Cada uno de ellos nos recuerda que, sin grupos sociales interactuando entre ellos, no hay mundo social.

La educación inclusiva como proyecto de conocimiento en resistencia asume, entre sus muchos retos, la transformación del mundo –este es un propósito común a las teorías (post) críticas–. Su tarea crítica es superar cada uno de estos problemas, no solamente profundizar en su comprensión. Estrictamente a nivel epistemológico la educación inclusiva es la amalgama de diversos proyectos de conocimientos en resistencia. Esta es una de sus principales características cognitivas, a través de la cual se reconoce que, pensar y actuar no son esfuerzos separados, sino recursivos. Ambas, se convierten en formas de fundamentar su teorización al interior de relaciones de poder particulares. La educación inclusiva nunca es una reacción al poder, sino una respuesta clara, creativa y contundente ante las articulaciones que dichas relaciones de poder establecen. A diferencia de las teorías sociales occidentales, la educación inclusiva, en tanto proyecto de conocimiento, no excluye a la experiencia, más bien, reconoce que es un atributo clave en su construcción.

La valorización de la experiencia toma distancia de cualquier argumento *laxo* que avale el retorno del particularismo, da legitimidad al punto de vista y las posiciones de cada uno de sus usuarios. Esta es una teoría que se resiste a la contemplación del saber erudito canónico. Su erudición acontece en un registro y una lógica de producción del saber completamente diferente. Cada una de las afirmaciones descritas en este apartado deben ser concebidas en términos de herramientas teóricas.

La educación inclusiva es una poderosa forma de investigación y praxis crítica; siempre aparece asociada con las demandas y luchas de la justicia social en educación, especialmente de grupos en situación de discapacidad, personas desescolarizadas, de sectores vulnerables, etc.; en suma, grupos desempoderados u objetos de los llamados vacíos de la diversidad. A pesar de esto, su relación con la justicia social no es del todo clara. El alcance de la educación inclusiva y, en especial, de los estudios sobre educación inclusiva, no se limita cada uno de los grupos antes indicados. Recordemos que uno de mis intereses en este género ha sido comprender que habita por fuera y más allá

de las múltiples capas discursivas sobre la que es articulada cualquier modalidad de *asimilación inclusiva*, pues, reconozco que la riqueza del mundo que habitamos reside en el registro de la heterogénesis y la multiplicidad. El interés heurístico por indagar en lo que queda por fuera de tales unidades de comprensión, sugiere explorar en primer lugar como se producen las desigualdades sociales y entran en contacto con determinados fenómenos sociales, pedagógicos y ético-políticos de orden globales.

A pesar del estancamiento en sus desempeños mentales y la homogenización temática que precede y legitima su orden de análisis, ha comenzado a ganar terreno e introducir algunas de sus premisas de mayor aceptación –eminentemente de orden *mainstream*– organizando un copioso cuerpo académico de naturaleza esencialista y ambigua discursivamente –con centralidad en la filosofía de la denuncia y en una visión restrictiva sobre las que se sostienen sus políticas de la diferencia– en diversos campos. En cada uno de ellos, se enfatizan diversos ejes de análisis con categorías que son centrales para justificar tales argumentos. Lo cierto es que la educación inclusiva llevo para quedarse. Un malestar contextual que puede agravar la incomprensión acerca de lo que esta es –su naturaleza epistemológica– debe evitar descansar en sus logros pasados y en su actual situación, es más, esta debe embarcarse en responder la pregunta acerca de qué es, qué no es y qué podría llegar a ser. Sus debates actuales no contribuyen a interrogar sus dilemas definitorios.

Su mensaje nunca es algo simple, siempre y trivial puede ser para aquellos practicantes que adhieren a una cierta especie de progresismo liberal, ofreciendo respuestas políticamente correctas pero procedimental y teóricamente inadecuadas para leer los problemas del presente. La educación inclusiva siempre es un comentario crítico que es amplio y complejo, cuyo dictamen afecta a una gran variedad de posibilidades y ámbitos de acción del mundo que habitamos. Reducir su función a la consolidación de estructuras de asimilación inclusivas es una expresión miope y parasitaria sobre sus entendimientos. Tanto

la inclusión como la educación inclusiva abordan una multiplicidad de problemas del mundo, es esto lo que, en parte, la ubica en directa relación con la justicia social y educativa. Debido a su amplio alcance es probable que el consenso entre quienes la practican siga siendo difícil de alcanzar. La educación inclusiva es una constelación de prácticas teóricas y/o metodológicas que nos ayudan a leer diversos problemas, categorías de análisis y prácticas sociales y culturales. Reconociendo dicho potencial, esta no se ancla en ninguna de ellas. Aclarar los contornos teóricos de la educación inclusiva es clave para garantizar un desarrollo exitoso en su comprensión. No perdamos de vista que esta desarrolla unos análisis teóricos críticos muy particulares del mundo contemporáneo, lo que en su apelación nos invitan a “desarrollar una teoría social crítica que refleje la amplia gama de ideas y actores que actualmente caen bajo su amplio paraguas” (Collins, 2019, p. 43).

Una de las preocupaciones de la teoría de la educación inclusiva nos informa acerca del contenido de su conocimiento cognitivo, los que repercuten en las formas de pensar y actuar de sus practicantes. Lo que potencialmente podría producir un giro epistemológico es la comprensión de sus herramientas de pensamiento que justamente proporcionan la base cognitiva para leer e interactuar con su red de problemas. A pesar de sus décadas de desarrollo y de haber llegado para quedarse, es una teoría en ciernes y una teoría de pensamiento débil¹⁷. Un campo de investigación que funciona cautivando a múltiples colectividades de investigadores y maestros sin teoría, puede ser leído en términos de tecnología –un campo de intuiciones–. Lo espinoso de esto, es que carece de un punto de partida útil para identificar cada una de sus herramientas metodológicas y epistemológicas –*reto hegeliano* o la pregunta por su punto de origen–. Lo que hace que un análisis, teoría, metodología o cualquier acción que busque enmarcarse en dicho sintagma, es la forma de pensar acerca de algo, así como la forma de enmarcar

17. O un pensamiento intelectual cargado de intuiciones o impulsos doxáticos. Propiedad del sentido común.

cada uno de sus problemas. Esta demanda es eminentemente a favor del tipo de desempeños epistemológicos que crea. Por esta razón es que disfruto afirmando que, la educación inclusiva enfrenta un problema imaginativo. También, la educación inclusiva en la búsqueda de comprenderse a sí misma, necesita aprender a comprender cómo entra en contacto y se relaciona con la igualdad, la equidad y la diferencia al interior de singulares dinámicas de poder. Este dilema lo comparte con campos como la interseccionalidad, la descolonialidad y el feminismo. Estos dos últimos, poderosos proyectos políticos.

La educación inclusiva en tanto proyecto de conocimiento en resistencia debe aclarar qué es exactamente la educación inclusiva, o bien, cómo su teoría interactúa con determinadas relaciones de poder, siendo sistemáticamente afectada por dicha red de relaciones. Se agrega la interrogante acerca de la forma de pensar inclusiva, así como si la diferencia esencial es clave para articular cualquier debate bajo esta etiqueta. Atender a cada una de estas cuestiones sugiere aprender a acceder al uso heurístico y paradigma de esta. Todo ello, nos conduce a la proliferación de nuevas formas de conceptualizar sus diversos núcleos críticos recurriendo al poder de las metáforas para ensamblar su teorización. La dimensión epistemológica de esta nos informa acerca de la naturaleza de su conocimiento y de la manera en que esta debe ser practicada como regla general para solucionar determinados problemas. Si reconocemos que la inclusión es un proyecto político que, hasta ahora, ha sido incapaz de abordar plenamente muchos de sus problemas sociales, observaremos que necesita remover las ataduras que le han sido impuestas por el régimen normocéntrico de la diferencia y, en especial, por la sobrepresencia de un enfoque monocategorial para interpretar sus problemas de análisis. El desafío es cómo se corrigen estas limitaciones. Debemos evitar utilizar en exceso el sentido de la inclusión desde una posición banal, lo que induce a diversas clases de reduccionismos. Entender a la educación inclusiva en términos de metáfora nos lleva a comprender cómo las personas entienden y participan de un determinado fenómeno.

CONCLUSIONES

¿Qué es lo que nombra la educación inclusiva? Toda política de nombrar siempre encarna un sistema de enmarcamiento y de focalización que deviene en la constitución de una singular imagen de pensamiento. Desde mi posición teórica y política, esta nombra una singular articulación entre lo estructural y lo relacional; dos atributos que definen la naturaleza del fenómeno y dan vida a su praxis. Esta surge para responder creativamente a la presencia de diversos sistemas de poder o ejes de dominación entrelazados. Ontológicamente, nombra la experiencia de grupos culturales y sociales que no pueden ser comprendidos en términos de grupos monocatégóricos, así como, el tipo de subjetividades y agencias que de ello se desprende. Desde otra perspectiva, nombra el diseño teórico del futuro, transfiere un impulso de doble creatividad –propiedad de la filosofía del acontecimiento– caracterizado por actualizar y colocar en movimiento un sistema de alteración/transformación de cada uno de los dominios que integran las Ciencias de la Educación. La educación inclusiva es un poderoso dispositivo crítico y un proyecto político que debemos aprender a comprender. Esta da forma a la realidad, a nuestros modos de relacionamiento y nos otorga pistas para comprender cómo las personas participan en determinadas relaciones sociales. La educación inclusiva como metáfora hace mucho más que documentar un *corpus* de explicaciones creadas por diversos grupos sobre un tema determinado, que documenta diversas necesidades y problemas comunes a todos ellos, con énfasis singulares. Las metáforas nos ayudan a pensar acerca de un determinado tema, nos ayudan a comprender y a experimentar un determinado fenómeno en términos de otro esquema de racionalidad. En epistemología, las metáforas nos informan acerca de determinados modos de pensar. Asimismo, funcionan como imágenes de pensamiento, pero también poseen la capacidad de mostrarnos cómo determinados grupos excluidos o construidos al margen de la historia, crean determinadas explicaciones para denunciar problemas ligados con la opresión estructural, cultural, ontológica, educativa, entre otras; sin pertenecerles a ninguno de

ellos. Su potencia se juega en su capacidad para mostrarnos algo que nos parecía desconocido.

Las metáforas al constituir formas de pensar sobre un determinado objeto afianzan un abanico de significados que nos ayudan a comprender algo que antes nos parecía desconocido. Este sentido de inmediatez es definido por algo anteriormente desconocido en términos de lo conocido. La esencia de la investigación es metafórica. Es algo que conecta el pensar con el actuar. De ahí que la teoría no pueda banalizarse. Al concebir a la educación inclusiva en términos de *metáfora*, sostendré que esta nombra un proceso analítico, comunicativo y político que busca incidir estratégicamente en las reglas de funcionamiento institucionales de la sociedad y, por consiguiente, del sistema educativo. Esta no es una tarea menor, es una actividad que busca transformar lo más profundo de los engranajes de funcionamiento de las estructuras sociales. No se conforma con sostener lisa y llanamente la creación de estructuras de asimilación inclusivas (Ocampo, 2024). Sino que trabaja promover un diseño societal que asuma las tensiones que se desprenden del registro ontológico de las múltiples singularidades. Pero, además, construye poderosos nuevos ángulos de visión que progresivamente van transformando los hábitos de pensamiento o los desempeños epistemológicos de sus practicantes al interactuar con un determinado corpus particular de objetos de trabajo.

No olvidemos que las metáforas se encuentran profundamente conectadas a cuestiones ligadas a la transformación social. Sabemos de sobra que todas las teorías sociales occidentales asumen esta apelación como parte de su núcleo de acuerdos. Lo que hace que la educación inclusiva sea concebida en términos de metáfora es que una cierta regulación discursiva transite rápidamente desde lo familiar, a lo imaginable y a lo desconocido. En tanto metáfora de transformación social –la inclusión se funda en la tesis once de Feuerbach– no solo nos debe permitir imaginar lo que deseamos alcanzar, sino que, reconocer que ningún acto imaginativo puede desplegarse profundamente sin un dispositivo analítico o heurístico que lo sostenga, cuya potencia se sustenta a través de la implantación de modelo de

pensamiento que aborda problemáticas complejas y espinosas cuya sustancia escapa a los problemas de la escolarización. De este modo, debe proporcionarnos formas de pensar sobre su multiplicidad de fenómenos. Una de las dimensiones que delimita su valor analítico consiste en comprender cómo se amalgaman estratégicamente los dominios de lo social y lo simbólico que participan del cambio social positivo a favor de una política de la diferencia centrada en la multiplicidad de formas existenciales de lo humano que son inconmensurables.

Una de las omisiones más claramente observables en las que incurre la educación inclusiva es la escasa comprensión del vínculo entre determinadas estructuras sociales y la naturaleza de las ideas que reproducen. La metáfora llamada educación inclusiva no logra recoger el espíritu de la época. No porque establezca cierto tipo de apelaciones en nombre de la justicia social, quiere decir que sus demandas de mayor trascendencia en nuestra época son absorbidas por su discurso. La apelación discursiva *mainstream* es de carácter modernista.

La metáfora nos puede ayudar a entender muchos más problemas de los que han sido sancionados a través de sus sistemas convencionales de enmarcamientos. Es más, ella misma resulta de alta fertilidad para explorar lo que llamo “exterioridad del objeto teórico de la educación inclusiva”, un espacio multi-posicional e interseccional atravesado de diversas formas de interreferenciación cruzadas entre cada uno de sus elementos. Es, en la exterioridad de sus fronteras disciplinarias y de sus múltiples problemas, que esta comienza a mostrar su verdadero rostro epistemológico. Toda metáfora invoca la posibilidad de visualizar una diversidad de campos posibles para acceder a su núcleo de autenticidad epistemológica. Esta diversidad de caminos es lo que he documentado a través de la expresión trayectorias rizomáticas de la educación inclusiva, cuya función nos informa acerca del conjunto de desplazamientos estriados, aporreados y viajeros que experimentan cada uno de sus recursos constructivos, conceptos, (inter)disciplinas, proyectos de conocimientos, proyectos políticos y compromisos éticos, etc. Ningún desplazamiento transita sobre caminos de algodón de

azúcar. Las reglas de inteligibilidad que imputa el cierre teórico del territorio aquí analizado siguen la lógica del final abierto. A pesar de todos los problemas aquí denunciados, este género funciona porque algunas de sus premisas discursivas resultan familiares a muchos problemas, desmotivaciones y luchas que diversos grupos enfrentan al contrarrestar los efectos de la opresión sobre su naturaleza humana.

La educación inclusiva como concepto es elástico y sus contornos no son ajenos a ello, es decir, son plásticos, permeables y membránicos. Esto es lo que permite reconocer, en cierta medida que esta es el resultado de una constelación heurística ensamblada a partir de la convergencia de múltiples proyectos de justicia y prácticas críticas de larga data dentro del mundo académico. Es más, en muchos de estos proyectos no circula el calificativo *inclusiva*. A pesar de no ser nombrado con esta nomenclatura, lo cierto es que sus propósitos teleológicos que regulan su actual aparato discursivo conservan intactos dichos propósitos. Desde el punto de vista estricto de la historia intelectual, es posible sostener que sus intenciones constituyen objetivo de larga data en muchos enfoques, especialmente críticos y post-críticos contemporáneos. En parte, lo que esta sección del argumento nos indica es una potencial dimensión histórico-teórica del campo respecto de la intencionalidad del propio objeto que, a su vez, encarna una cierta aproximación práctica, sin emplear la etiqueta *inclusión*. Lo que se vuelve transversal es la estructura profunda del significado que, no es otro que, volátil, heterogéneo, alterativo, incómodo y desconocido. A pesar de disfrutar de una relación significativa con múltiples legados y herencias críticas, gran parte de sus significantes han sido capturados por una proporción significativa de practicantes bastante conservadores, los que reducen su trama de significaciones a posiciones filantrópicas, prácticas idealistas, bien intencionadas, pero, profundamente neutras en sus atribuciones políticas y epistemológicas.

La educación inclusiva interactúa con relaciones sociales complejas, particularmente, debe ofrecer una “solución de problemas sociales provocados por múltiples y sistemas de

poder aparentemente separados” (Collins, 2019, p. 30). Gracias a este tipo de argumentos es que, sus practicantes se han diversificado y han entrado en contacto artistas, activistas, trabajadores sociales, profesionales del campo de las ciencias de la salud, las humanidades, las ciencias de la comunicación, el mundo jurídico, etc. Es a través de su propiedad de relacionalidad que la inclusión puede convertirse en algo natural en nuestra vida. Otra de las propiedades de la educación inclusiva, en tanto metáfora, construye un mapa mental que invita a las personas a mirar como parte de ella, a problemas que antes no hubiésemos nombrado en esta dirección. Este es un modo potencial de guiar su trabajo. Es fundamental para describir y caracterizar su arquitectura cognitiva y el pensamiento crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Collins, P. (2016). *La intersección de las opresiones*. Recuperado de: http://www.diporets.org/articulos/Patricia%20Hill%20Collins-intersecciones%20II%20_1_%20_1_%20_1_.pdf [03 de septiembre de 2024].

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

Foucault, M. (1970). *Defender la sociedad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

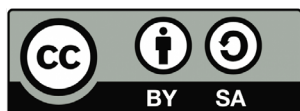
Hall, S. (2002). *La cultura y el poder. Conversaciones sobre los cultural studies*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

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

Ocampo, A. (2017). *Epistemología de la educación inclusiva: un estudio sobre sus condiciones de producción y fabricación del conocimiento*. Granada, España: Universidad de Granada.

Ocampo, A. (2024). Criticidad epistemológica para una educación más “inclusiva”: reorganización de sus deseos, otras reglas de inteligibilidad. En Vercellino, S.; Arciniegas, M. L. y Ocampo, A. (comps.). *Debates críticos sobre educación inclusiva en Latinoamérica*. Pp. 21-49. Santiago de Chile: Fondo Editorial CELEI.

Soja, E. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid, España: Traficantes de Sueños.



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

VOZ DE MUJER: INÉDITOS DE UNA CULTORA NINHUANA

*WOMAN'S VOICE: UNPUBLISHED WORKS OF A
NINHUANA CULTURIST*

Autora

ISABEL TORO

Cómo citar este artículo.
Toro, I. (2024). Voz de mujer:
inéditos de una cultora
ninhuana. *Thélos*, 1(19),
138-152. Santiago de Chile:
Ediciones UTEM.



ISABEL TORO

*Seudónimo de Zunilda Isabel Del Toro Silva
(Ninhue, Ñuble, Chile, 1954). Poeta y cultora
popular, con estudios de Pedagogía en la
Universidad de Católica de Valparaíso.
Correo electrónico: isatolup@yahoo.es*

*Artículo recibido el 28 de octubre de 2024
versión final el 21 de noviembre de 2024*

PALABRAS CLAVE

poesía chilena,
Ninhue, poesía siglo
XX, poesía escrita por
mujeres

MI ÁRBOL

Mi Árbol
Torciendo, horadando,
bebiendo...
la dulce melodía,
encanta mis sueños,
Abrazo desnuda, tu cuerpo,
me enciendo...
de soles, de cantos...
intra terrenos...
Si pego mi oído,
el latido vibrante
de tu savia,
bajando, subiendo,
se hace mi pulso,
me envuelve ligero...
y no hay espacio,
entre nuestros miedos...
Cuando un día acabe,
este vuelo breve,
quiero que me integres.
dentro de tus redes,
volaré en el viento

que mece tus ramas,
sostendré los nidos
de las aves que albergues...
Y una vez barridas,
todas las amarras,
gotas cristalinas,
desbordarán tus ramas...
yo estaré bebiendo
tu agua, tu aliento...
estaré en la tierra,
volaré en el viento...

LÁGRIMA

Ovalada, vas cayendo,
surcando mi cara,
¿de dónde vienes?,
¿qué penas guardas?

Tarde llegaste,
estás salada,
y ya no arrastras
ni limpias,
nada...

SOLEDAD

La ventana circular es mágica,
es maravillosa, te da poderes,
no te alcanzan a engañar...

Circulando, aferrada...
al tallo de tu esencia,
impregnado de la ausencia,
con perfume a soledad...

Descalza, desgarrada,
descorriendo, atisbando,
el dolor que va impregnando,
de humo, la verdad...

Y las mentes embotadas,
torcidas, manoseadas,
aplastadas, recortadas,
censuradas... sin dolor...

No se siente, suave,
el velo envuelve...
desde el día del Pesebre

la cuenta comenzó...

un dos, un dos...

un dos, un dos...

tic tac, tic toc...

tic toc, tic toc...

CASCADAS DE LUCES

Si hubiera recordado
el canto aprendido...
antes, de volar del nido.

De un salto,
plantada en la tierra,
he tomado el cetro,
mi cetro, de reina...

Reina luminosa,
divina conciencia,
vengo en armonía,
para abrazar la tierra...
hundirme en los mares,
y, en ráfagas de fuego,
volar por el aire...

Estoy, con mi fuerza,
desde el universo...
barriendo a escobazos,
el mal del averno...
Seré triunfadora,

ganaré la tierra,
mi hogar, mi alegría,
mi preciosa estrella...

Y no habrá más noche,
ni llanto ni penas,
volará en cenizas,
ese mal que acecha...

Ven, abre los brazos
y salta conmigo,
que todos los miedos
estarán vencidos...

Vencidos de colores,
vencidos de risas,
vencidos de amores,
ya no habrá más prisa...

CRONOS

¿Cuánto es el tiempo?,
no sé,
alada voy pasando...
cuál es la medida de tus besos?
los de verdad...

¿Cuál es el caudal de tu río?,
agua dulce...
y tu fuego,
dónde está?

Peregrina, signo ciego,
sin amparo mi refugio...
queda el juego dulce,
ese de fantasía...
que me llena de alegría,
me lleva hasta la cima...
me baja hasta el abismo...
suelta amarras...
abre caminos...
descorrer el velo...

Caballo de crin al viento,
coronado de mil soles...
me asomo y miro,
con los ojos de niña,
con la conciencia milenaria...
que busca espejos...
de faz azul,
de marcos rojos,
de verde intenso,
de verde negro,
el de tus ojos...
azul de tierra...
de tierra blanda...
tierra mojada...
tierra dulce...
como tu alma...

ANDARES

Si miras, ¿qué ves?,
dolores esparcidos,
la ruta se pierde,
se alarga el camino...

Tú, miras mis ojos,
yo, bajo los míos,
¿hacia dónde andamos?
nunca nos han dicho.

Mi túnica arrastro,
mis pies, polvorientos,
tus manos atadas,
rozan las mías,
están laceradas,
las siento tan frías...

Se queman los sueños,
se escapa un quejido,
los grilletes pesan...
rompen mis tobillos...

Si miras, ¿qué ves?,
se alarga el camino...
se pierden las noches,
pobladas de chasquidos,
que hielan la sangre,
que rompen la carne,
bocas sin sonidos,
gritos del silencio...
se alarga el camino...

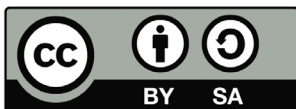
quiero tener la foto de mi ascunción
para demostrar a los míos
que soy un querible gran señor

ACERCA DEL AUTOR

Zunilda Isabel Del Toro Silva (Ninhue, región de Ñuble, Chile, 1954).

Escritora, poeta, cuentacuentos, cantora popular ninhuana. Principalmente trabaja en la visibilización de las carencias y poéticas del territorio y de la cultura de Ninhue, provincia de Itata. Ha participado del Laboratorio de Letras en Acción, organizado por la Mesa Regional Intersectorial de Lectoescritura Creativa en 2024. Ha publicado *Entre rosas y espinas* (2023, edición independiente), *Caballo de Mar: Chile y Andares del sol: con el perdón de los cuervos* (2023, sin editorial).

Participa en diversas iniciativas culturales asociadas con el quehacer cultural y patrimonial de la Municipalidad de Ninhue.



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 ResearchID.
- 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.

