

REVISTA
PENSAMIENTO
ACADÉMICO
DE LA UNIVERSIDAD UNIACC



Volumen 3
Número 1



Revista Pensamiento Académico

Agosto-Noviembre 2020

Director

Felipe Vidal Rojas. *Vicerrector Académico*

Editora

Natalia Santander Mueña. *CREA – Biblioteca & Recursos Digitales*

Comité Editorial

Ana Reeves Salinas. *Decana Facultad de Artes de la Comunicación*

Juan Luis Ramírez Riveros. *Decano Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes Visuales*

Claudia Gil Cubillos. *Decana Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*

Mariela Osorio Monje. *Decana Facultad de Administración*

Felipe Vera Garretón. *Director de Diseño Curricular*

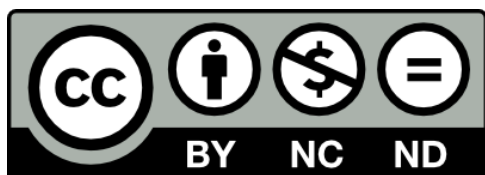
Contacto

Natalia Santander Mueña

www.revistapensamientoacademico.cl

pensamientoacademico@uniacc.cl

ISSN 0719-9511



Esta obra está bajo licencia internacional **Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas 4.0.**

Revista Pensamiento Académico agradece a todos quienes trabajaron conjuntamente en la elaboración de este número. A las autoras y autores por la confianza recibida para la publicación de sus artículos y también a nuestros revisores y Comité Editorial.

Damos especiales agradecimientos a Marcela Oviden por su participación en la traducción de los artículos.

PENSAMIENTO ACADÉMICO de la Universidad UNIACC es una revista de carácter semestral que busca aportar a la reflexión multidisciplinaria a través de publicaciones actualizadas en distintas áreas del saber, con foco en las humanidades, las artes, la arquitectura y el mundo de la gestión.

La revista propone una estructura que permite potencialmente acoger una amplia gama de secciones y formatos, dando espacio a artículos, ensayos, tesis, creaciones artísticas, entrevistas y otras.

Consecuente con las características, intereses y énfasis de la Universidad UNIACC, se definió que esta publicación institucional se realizará en formato digital y bajo una política de acceso abierto.



CONTENIDOS

AGOSTO-NOVIEMBRE 2020

doi: 1033264/rpa.2020-01

- 2 **Editorial**
Felipe Vidal Rojas
- 4 **Arquitectura y turismo; rol de FF.CC. y HONSA en la construcción de un territorio. El caso de la hostería de San Rafael**
Sergio Salazar
- 21 **El desarrollo de la tecnocracia en Chile y su impacto en las políticas de Estado, durante la primera mitad del Siglo XX**
Diego Durán
- 31 **Educación como fenómeno sociocultural**
Diego Silva Jiménez y Alexis Valenzuela Mayorga
- 42 **Gestión del Conocimiento a través del modelo de Socialización, Exteriorización, Combinación e Interiorización (SECI): En las bibliotecas de la Universidad Nacional Abierta Centro Local Falcón**
Fernando Salas Granada
- 62 **Racionalismo y experimentación en el diseño chileno: un enfoque comparativo desde la producción de objetos en la Bauhaus**
Jaime Ramírez Cotal
- 79 **La Nueva Teoría Estratégica (NTE) de la Comunicación como modelo para la construcción de una estrategia de Vinculación con el Medio (VcM) en dos instituciones de educación superior del sur de Chile**
Jorge Pinilla Andrade y Patricia Ferrada Montecinos
- 92 **Educación, tecnología y nuevos espacios para el trabajo colaborativo, para el apoyo a la docencia**
Karen Gutiérrez Dumont
- 109 **Intervención sostenible de las ruinas del Liceo Enrique Molina Garmendía en el marco del Plan Concepción 2030**
Luis Rojas

- 119 **La evaluación en la enseñanza de las artes:
Dificultades, caminos y propuestas para comenzar una
reflexión**
Marcela Saiz
- 138 **El impacto en la vida laboral de estudiantes de Licenciatura en
Educación y su experiencia al estudiar en modalidad virtual**
María Angélica Sanhueza
- 153 **El hibridismo cultural en los inicios del Ballet Nacional Chileno**
Paula Tapia Silva
- 169 **Estándares y trabajo colaborativo como parte de la enseñanza
BIM en educación superior**
Paulina Godoy y Karen Gutiérrez
- 186 **Dolus y Duellum: Pérdida, dolor y duelo en la consulta**
Ricardo Guzmán Sanza
- 197 **La pantalla como síntoma:
*La teleserie “Juegos de poder” y el 18 de octubre***
Rodolfo Arenas
- 205 **Instituciones culturales y la inmaterialidad del arte
contemporáneo**
Simón Arévalo Hernández
- 216 **Gobierno corporativo: Mayores exigencias de los partícipes
sociales**
Ulises Bacho Gahona
- 228 **Inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes refugiados
venezolanos en Chile**
Victor Manuel Figueroa, Giovanna Luco Figueroa, Iván Mondaca
Lizana, Pilar Mora Wilder, Iván Olgún Bustos, Johanina Saez Águila

Editorial

Estimados lectores de la revista Pensamiento Académico, de la Universidad UNIACC, con gran satisfacción presentamos a ustedes el tercer volumen de esta revista de difusión académica, que es un proyecto desarrollado colaborativamente por las y los académicos de la universidad, sus escuelas, facultades y la vicerrectoría Académica. Al igual que en los números anteriores, contamos con la valiosa colaboración de académicos de otras instituciones de educación superior, cuyo aporte nos permite cumplir plenamente con la condición universitaria de esta publicación.

Coherente con su definición editorial el presente número recoge artículos de diversas disciplinas; de esta forma cumple con su misión, que es ser un espacio de amplia discusión y conversación académica, que permite el intercambio de opiniones, saberes y conocimientos, con libertad, apertura, respecto y aceptación, en coherencia con los valores y principios que dan forma al proyecto académico UNIACC.

En este número se publican 17 artículos, cuyas temáticas transitan, entre otras, desde el patrimonio, la arquitectura, la educación, la tecnología, las comunicaciones y el arte; es así como por ejemplo, los profesores Alexis Valenzuela y Diego Silva nos señalan, a través de un análisis, la interacción entre cultura, sociedad y educación. Igualmente, desde la Educación, María Sanhueza nos señala el impacto del estudio en modalidad virtual en la vida laboral de licenciados en educación. Karen Gutiérrez, analiza la relación entre educación y tecnología y la forma en que esta última ha transformado los procesos educativos.

Luis Rolando Rojas nos plantea la relevancia del patrimonio cultural en el desarrollo urbano. Gracias a la colaboración entre la Escuela de Arquitectura UNIACC y la Ilustre Municipalidad de Concepción, los alumnos generaron propuestas de desarrollo sostenible, en la intervención de las ruinas del Teatro del Liceo Enrique Molina Garmendia. Así mismo Jaime Ramírez, nos muestra a través de un análisis comparativo, la configuración de diferentes objetos de diseño producidos en Chile a inicios del siglo XXI y objetos producidos por la Bauhaus a inicios del siglo XX en Alemania. Karen Gutiérrez y Paulina Godoy, señala la importancia de los espacios colaborativos en entornos BIM (Building Information Modeling) en la formación de profesionales, frente al cambio de paradigma de la educación superior.

Desde la Facultad de Artes de la Comunicación, Paula Tapia Silva, aborda la historia del Ballet Nacional Chileno, la influencia extranjera en su conformación, así como las características propias de nuestro contexto nacional, transformándolo en una expresión artística con raíces híbridas, que es fundamental para la cultura del país. La académica Marcela Saiz Carvajal, nos señala las dificultades y desafíos que

presentan los procesos de evaluación en la Educación Artística, tema de preocupación sustantiva para nuestra Universidad y su Facultad Artes.

El profesor Ulises Bacho, de la Facultad de Administración, trabaja sobre el impacto del gobierno corporativo de las empresas, que tienen las mayores exigencias de los partícipes sociales. Diego Abel Durán, a través de un análisis histórico, nos devela el devenir del aparato público del Estado y el rol de los tecnócratas en su conformación. Jorge Pinilla y Patricia Ferrada, a través de un análisis comparativo de dos universidades del sur de Chile, nos señalan las estrategias de vinculación del medio (VcM), que se sostiene desde el enfoque que propone, lo que denominan una nueva teoría estratégica.

Ricardo Guzmán, nos releva el concepto de duelo, en el espacio terapéutico, y a partir del análisis de casos, nos muestra cómo el proceso de duelo se constituye una realidad propia e íntima, que no obedece tanto a etapas predeterminadas.

Las y los profesores Giovanna Luco, Iván Mondaca, Pilar Mora, Iván Olguín, Johanna Sáez y Víctor Figueroa nos muestran la percepción de padres y madres refugiados venezolanos, acerca de la inclusión al sistema escolar de sus hijos e hijas. Rodolfo Arenas, evidencia cómo los productos de entretención masiva, en especial la audiovisual, se constituyen en un espacio donde se valida la realidad social. A partir del análisis de la serie “juego de poder”, se señalan paralelos con los argumentos del movimiento social del 18 de octubre, conocido como Estallido Social, ocurrido en Chile en el año 2019.

Fernando Salas, a través del Modelo de Socialización, Exteriorización, Combinación e Interiorización (SECI), nos muestran el proceso de gestión del conocimiento en las Bibliotecas de la Universidad Nacional abierta Centro Local Falcón. Por último, Simón Arévalo, Bibliotecólogo, pone el acento en cómo los avances tecnológicos han transformado radicalmente la cultura y las artes. Nos señala los desafíos de instituciones como las bibliotecas y museos, y a continuación nos propone lineamientos para que la institucionalidad cultural pueda enfrentar esta situación.

De esta forma, tal como hemos señalado en números previos, nuestra revista cumple con su finalidad de incentivar y promover la divulgación académica, de forma reflexiva, abierta, colaborativa, de manera tal que sea un aporte real y concreto al diálogo académico.

Felipe Vidal Rojas
Director

Arquitectura y turismo; rol de FF.CC. y HONSA en la construcción de un territorio. El caso de la hostería de San Rafael

doi: [10.33264/rpa.202001-01](https://doi.org/10.33264/rpa.202001-01)

Sergio Salazar Álvarez

Escuela de Arquitectura

Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes Visuales

Resumen

Durante las primeras décadas del siglo XX, el turismo constituye un fenómeno novedoso en Chile. Nuevas tecnologías del transporte fueron permitiendo un impulso significativo al viaje a través del territorio. Esta situación cambió radicalmente con la creación de la Empresa de los Ferrocarriles del Estado y la construcción de líneas y ramales. Durante las décadas del '30 y '40, la empresa promovió el interés por visitar los destinos turísticos desde Arica a Punta Arenas, al tiempo que dispuso de un sistema ferroviario y marítimo. A partir de revisar la gestión de la oficina de Ferrocarriles del Estado en la construcción de hoteles como iniciativa turística, se estudia el edificio del Hotel de la Laguna San Rafael del año 1939 como un caso significativo, en que comparece una preocupación por la ocupación del territorio junto a la concepción de la geografía como paisaje.

Palabras clave: Territorio, HONSA, Ferrocarriles del Estado, infraestructura turística, hoteles modernos

Abstract

During the first decades of the 20th century, tourism was a novel phenomenon in Chile. New transport technologies were allowing a significant boost to travel through the territory. This situation changed radically with the creation of the State Railways Company and the construction of lines and branches. During the 1930s and 1940s, the company promoted interest in visiting tourist destinations from Arica to Punta Arenas, while having a rail and maritime system. After reviewing the management of the State Railways office in the construction of hotels as a tourist initiative, the 1939 Hotel de la Laguna San Rafael building is studied as a significant case, in which a concern about the occupation of the territory together with the conception of geography as a landscape.

Keywords: Territory, HONSA, State Railways, Tourism infrastructure, Modern hotels.

Arquitectura, turismo y ocupación del territorio

En 1920, durante el primer gobierno de Arturo Alessandri Palma, se inicia una política de expansión del turismo a través de las franquicias tarifarias, hotelería y labores de agencia de viajes que incorpora la empresa de Ferrocarriles del Estado. Al inicio del segundo cuarto del siglo comienza una fuerte labor de promoción de los atractivos turísticos del país, la que se prolongará cuando el Ministerio de Fomento crea en 1929, durante el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo, la Sección Turismo. Desde entonces se vincula la construcción de hoteles a una actividad colonizadora, mediante la creación de una serie de nuevos hoteles en Puerto Aysén. A su vez esta preocupación marca el inicio de una actividad constante de construcción de hoteles en provincias extremas: En 1927 se inaugura el Cadagán en Coyhaique, el Europa en Porvenir y el IEM en Puerto Montt (1930), el Arévalo en Coyhaique y el Splendid en Castro (1938). En 1935, durante el segundo gobierno de Arturo Alessandri Palma, se crea la Sociedad de Turismo y Hoteles de Chile.

Ferrocarriles, desde la segunda década del siglo XX, se encarga de la construcción de hoteles. Entre los más importantes destacan los dos grandes de turismo en el sur: el de Pucón¹ y el de Puerto Varas² (1934). Como coronación de esta labor se inaugura el Consorcio Hotelero de Chile S.A. con participación de FF.CC., Banco del Estado y del Fisco en 1944, durante la presidencia de Juan Antonio Ríos.

La labor de ferrocarriles del estado

Se puede afirmar que los ferrocarriles inician el desarrollo del turismo nacional, al cambiar una realidad en las condiciones de ocupación del territorio. Las líneas de trenes a fines del siglo XIX conforman un trazado longitudinal que viene a complementar la red transversal que unía una ciudad interior y una costera (imagen 1). En el sur, hasta Puerto Montt, vinculan ciudades centrales con otras cercanas a los lagos o a la cordillera, todas ellas con una fuerte connotación económica. Los ferrocarriles trastocan así las condiciones de vida de la nación. Se abren nuevos horizontes económicos, se integra el territorio, cambia la mentalidad del chileno, potenciando la capacidad de 'vacacionar'. Al ir alargándose las líneas férreas y

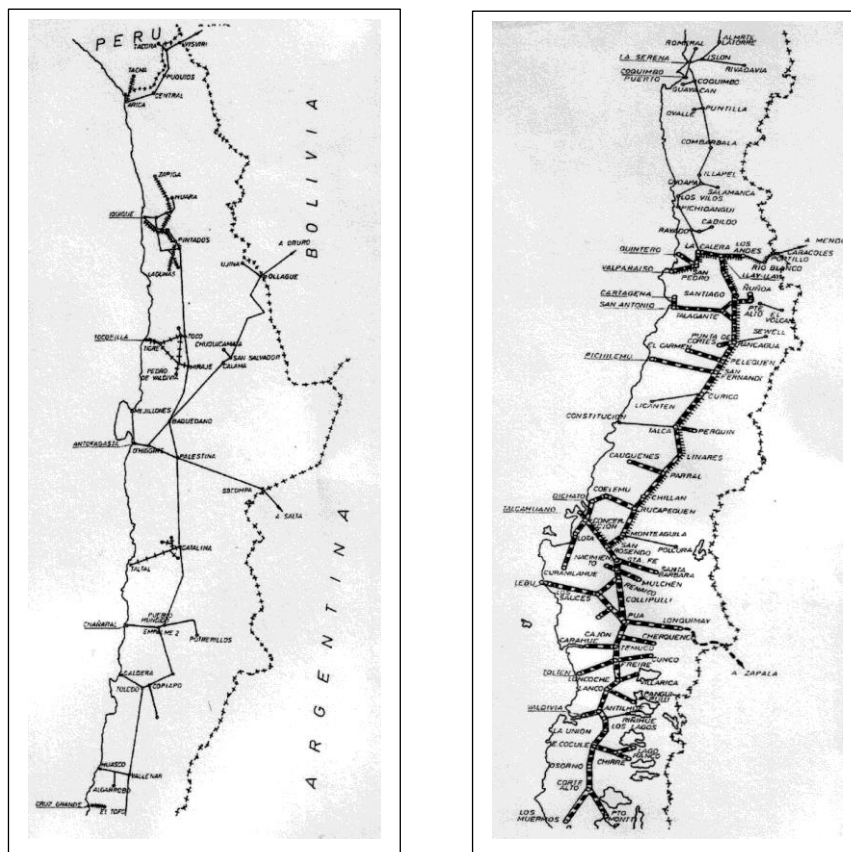
¹ Su construcción se inició en 1934 y en ella se consideraron todos los aspectos necesarios para ofrecer las máximas satisfacciones a los pasajeros, implementándose buenos salones, completas habitaciones, modernos servicios de cocina, reposteros, frigoríficos y canchas deportivas. Este hotel fue inaugurado oficialmente en diciembre de 1935 y hasta hoy es un símbolo de ese concurrido balneario.

² En julio de 1934 se colocó la primera piedra del Gran Hotel de Puerto Varas. Los planos fueron ejecutados por don Ernesto Flores y las instalaciones y muebles interiores realizados por Ventura Galván, ambos pertenecientes a la Sección Arquitectura de la Empresa de Ferrocarriles. La inauguración de este complejo se realizó el 19 de enero de 1938.

creándose estaciones, junto a cada una de ellas nació un hotel, el que normalmente tomó el nombre de Hotel Estación u Hotel del Ferrocarril.

En 1945 se organiza el Consorcio Hotelero de Chile con capitales de CORFO, de la Caja Nacional de Ahorros, del Banco de Chile y de la Empresa de Ferrocarriles del Estado. Este consorcio fue gestor y constructor de una importante cadena hotelera, pues el Estado toma conciencia que, para lograr el desarrollo turístico del país, es imprescindible realizar fuertes inversiones en el sector. Arquitectos de planta de la Empresa de Ferrocarriles del Estado fueron diseñadores de los principales hoteles construidos en esa época, entre los que destacan los de Iquique, La Serena, Ovalle, Antofagasta, Vallenar y Copiapó.

Imagen 1. Trazado de la Red de FF.CC. del Estado hacia 1973.



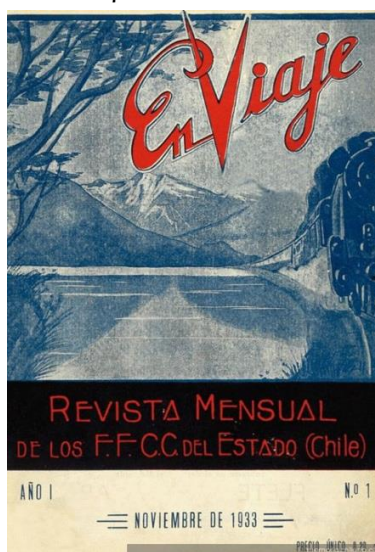
Fuente: Thomson, I.; Angerstein, D. Historia del Ferrocarril en Chile. Ediciones de la Biblioteca Nacional de Chile, Stgo., 1997.

El Departamento de Arquitectura de Ferrocarriles siguió por muchos años prestando su concurso en el diseño de hoteles³. Esta labor de construcción debe entenderse en

³ Por ejemplo, don Guillermo Bustos, de esa sección, fue el realizador de los planos y estudios técnicos del Gran Hotel de Turismo Pedro de Valdivia que fue inaugurado en 1952, al conmemorarse el IV Centenario de la Fundación de la ciudad de Valdivia.

conjunto a una preocupación por la difusión del turismo nacional, a través de importantes publicaciones. Desde 1934 a 1972, la Empresa de Ferrocarriles del Estado editó mensualmente la revista *En Viaje* de amplia circulación y difusión⁴ (imagen 2). Cabe destacar la edición de la *Guía del Veraneante*, a cargo de la Sección Propaganda y Turismo de la empresa, que tenía por objeto informar al turista sobre las bellezas y bondades naturales de Chile, su clima, sus variados sitios de atracción y su folklore. Hubo otras publicaciones también dependientes de la Empresa, como *Chile, país de la Pesca*, *Termas de Chile*, *A través de Chile*, *Chile, Paraíso del Esquí*, que fueron durante mucho tiempo las oficiales de nuestro país, en el campo del turismo.

Imagen 2: Portada del primer número de la revista *En Viaje*.



Fuente: www.memoriachilena.gob.cl

La hotelera nacional (HONSA)⁵

Hotelera Nacional (HONSA S.A.) fue un consorcio creado en 1944⁶ bajo el amparo de la Corporación de Fomento de la Producción⁷. Tuvo la función de implementar y

⁴ La revista *En Viaje* fue una publicación de la Empresa de Ferrocarriles del Estado que, entre los años 1933 y 1973, editó más de 470 números. Fue un importante instrumento de difusión de la empresa y del turismo en el Chile de esos años.

⁵ Para efectos de la presente investigación, se ha consultado el Fondo HONSA del Archivo CORFO ubicado en el Archivo Nacional de Administración. Compuesto por 255 volúmenes, hay en él documentos que nos permiten reconstruir el proceso de fundación, gestión y disolución del consorcio hotelero. Destaca, por ejemplo, el volumen n° 214, clasificado como 'documentos legales', que contiene los estatutos de la Sociedad, el testimonio de escritura de constitución de HONSA y otros escritos relativos a su existencia legal.

⁶ Fecha indicada en la "Cronología de la CORFO", publicada en www.memoriachilena.cl

⁷ En la década del 40, el presidente de Chile, don Juan Antonio Ríos Morales debe realizar un viaje al Norte y comprueba que no hay en el país una adecuada infraestructura hotelera. La comitiva debió ser hospedada en los regimientos. Al regresar a Santiago, el presidente convoca una reunión con representantes de diversas instituciones: CORFO, la Caja Nacional de Ahorros, Ferrocarriles del Estado, el Banco de Chile, y la Compañía Salitrera Tarapacá y Antofagasta, Lautaro Nitrate Company. Se acuerda en esa ocasión crear una Sociedad Anónima destinada a construir hoteles; nace así HONSA.

aplicar los planes de desarrollo en el área, a través de la construcción de una red de hoteles y hosterías en todo el territorio nacional, con el fin de desarrollar su potencial turístico. Sus primeras construcciones fueron el Hotel San Francisco de Aguirre de La Serena, el Hotel Prat de Iquique y el Hotel Turismo de Ovalle (imagen 3).

Imagen 3: Publicidad de la Hotelera Nacional S.A. (HONSA).



Fuente: Guía del Veraneante 1960.

Al crearse HONSA todos los hoteles de Ferrocarriles, como el gran Hotel Pucón, el Hotel de Puerto Varas y la Hostería Tejas Verdes, por disposición de un decreto del presidente Ibáñez pasaron a poder de CORFO, quien los traspasó a HONSA. Se agregaron a éstos el aporte de otras instituciones fiscales como la Caja Hipotecaria, con el gran Hotel Chillán entre otros; la Sociedad Hoteles de Cordillera, con el gran Hotel Portillo; la Sociedad Hosterías de Chile, con la Hostería Pirihueico y el Ministerio de Vías y Obras con el Hotel El Paso de Arica (CASALS, 1999).

HONSA pasó a formar así una Empresa Hotelera mixta del Estado con particulares, llegando a tener 39 establecimientos con 3.011 camas, 1.519 habitaciones y 120.513 m² construidos. A los establecimientos nombrados se agregan posteriormente: las Hosterías de Arica, Cavancho, Pica, Calama, San Pedro de Atacama, Taltal, Tocopilla, Chañaral, Pichidangui, Ancud y Castro; los Hoteles: Turismo de Curicó, de Linares, City de Concepción, Pérez Rosales de Puerto Montt y Hotel Hanga Roa de Isla de Pascua⁸.

La institución realizaba su labor centrándose en dos aspectos: uno constructivo que comprendía desde la selección del terreno, los proyectos de arquitectura, la construcción directa por administración hasta la decoración interior. El otro aspecto era el operacional que comprendía la administración del establecimiento: el manejo del personal, los resultados económicos, la propaganda y publicidad y las variadas adquisiciones. Entre 1975 y 1976 se inicia en Chile la aplicación de la política de

⁸ HONSA no construye hoteles en Santiago, Valparaíso y Viña porque el Estado no quería interferir en inversiones de particulares que se interesaban más en esa zona.

fomento de la Libre Empresa, dejando el Estado de manejar rubros como el hotelero, y se ponen en venta los bienes de HONSA para lo cual la Sociedad le da un poder amplio a CORFO y ésta pide y otorga las propuestas respectivas. La entrega de los últimos establecimientos se realiza en marzo de 1980, con las Hosterías Lanalhue, San Felipe, Arica y San Pedro de Atacama.

El término de giro de HONSA se realiza en diciembre de 1985. Para tener una idea del alcance que tuvo el proyecto en la construcción de una política de estado que apuntaba a la difusión del turismo y la ocupación del territorio, podemos observar el número de hoteles y hosterías que aparecen indexados en los documentos del Fondo HONSA del Archivo CORFO en el Archivo Nacional de Administración⁹. Este ejercicio nos brinda una primera aproximación de 38 edificios: Balneario Cabinas de Peñuelas, Cabañas de Peñuelas, Gran Hotel Isabel Riquelme de Chillán, Gran Hotel Pucón, Hostería Cavancha de Iquique, Hostería de Ancud (Hostería Alonso de Ercilla), Hostería de Arica, Hostería de Calafquén, Hostería de Calama, Hostería de Caldera, Hostería de Castro, Hostería de Chañaral, Hostería de Constitución, Hostería de Coyhaique, Hostería de Lanalhue, Hostería de Mejillones, Hostería de Pica, Hostería de San Pedro de Atacama, Hostería de Tal Tal, Hostería de Tocopilla, Hostería de Vallenar, Hostería de Vicuña, Hostería Presidente Pedro Aguirre Cerda de San Felipe, Hostería San Pedro de Atacama, Hostería San Vicente de Tagua Tagua, Hotel de Puerto Varas, Hotel de Turismo de Antofagasta, Hotel de Turismo de Ovalle, Hotel de Turismo Diego de Almeida de Copiapó, Hotel El Paso de Arica, Hotel Francisco de Aguirre de La Serena, Hotel Hanga Roa de Isla de Pascua, Hotel Juan Martínez de Rozas de Linares, Hotel Luis Cruz Martínez de Curicó, Hotel Pedro de Valdivia de Valdivia, Hotel Plaza de Talca, Hotel Prat de Iquique, y Hotel Vicente Pérez Rosales de Puerto Montt.

La región de Los Lagos en el plan de desarrollo turístico

La Región de Los Lagos era el área que, a juicio de las autoridades públicas y privadas, tenía la mayor proyección turística del país debido a la diversidad y cantidad de recursos, la demanda potencial que podría llegar a alcanzar y sus posibilidades de complementación con la zona central. Asimismo, se agregaban sus bondades climáticas en verano, la calidad de sus paisajes, sus bellezas naturales y la existencia de un servicio ferroviario muy superior al que se encontraba en la red norte.

⁹ El fondo HONSA incluye documentación relativa a su constitución, a los ciclos administrativos y al proceso de disolución. Ella se encuentra reunida en volúmenes empastados y en archivadores y carpetas que han sido ordenados en cajas. Se compone de 255 volúmenes. Fundamentalmente, corresponde a documentación administrativa, del tipo: comprobantes de pago de cotizaciones, deudas hipotecarias, libros de actas del directorio, memorias y balances generales, y documentos referidos a las transacciones de ventas de los hoteles (escrituras de compraventas, certificados de gravámenes, inscripciones en el Conservador de Bienes Raíces, etc.).

Ferrocarriles del Estado, considerando la importancia turística de la zona, comenzó la construcción de grandes hoteles y coordinó una intensa promoción en sus oficinas de informaciones y publicaciones turísticas. Además, inició una campaña en forma conjunta con las autoridades locales para mejorar la infraestructura y el equipamiento, la comercialización de los productos turísticos y la preservación de los atractivos naturales.

Convertida en la sede del turismo nacional, la Región de los Lagos se transformó así en el destino turístico más importante del país. Ferrocarriles del Estado ayudó a fomentar esta situación al promocionar, en forma extensa, los atractivos de esta zona.

Los grandes hoteles de Pucón y Puerto Varas

Los hoteles de Puerto Varas y Pucón nacieron bajo el amparo del Director de Ferrocarriles del Estado, Juan Lagarrigue, quien comprendió la necesidad de apoyar el desarrollo del turismo austral a través de la construcción de nuevos lugares de alojamiento. Esta política, que se inició en 1933, convirtió a FF.CC. del E. en una de las primeras entidades preocupadas por transformar al turismo en una actividad económica no tradicional. Ambos hoteles se localizaron en sitios de especial belleza. Por otra parte, se les consideró término de vías internacionales ya que eran el punto de arribo de turistas extranjeros, especialmente argentinos, lo que determinó que estos hoteles tuvieran grandes dimensiones “con programas arquitectónicos pensados para ser atractivos para todos los miembros del grupo familiar”. (BALLACEY, 1997, p.5).

El hotel de Pucón, diseñado por el arquitecto Martín Lira, se construyó frente a la playa del lago Villarrica y fue abierto al público en el mes de diciembre de 1935. El establecimiento contaba 90 dormitorios con capacidad para 150 pasajeros. La concesión del hotel estaba a cargo de Egidio Bonfanti, quien también trabajó en los coches comedor de Ferrocarriles y, posteriormente, en el hotel de Puerto Varas.

El hotel de Puerto Varas, diseñado por el arquitecto Ernesto Flores e inaugurado en 1936, se transformó en uno de los establecimientos vacacionales más importantes de la zona austral de Chile. Se localizaba en frente a la estación de Ferrocarriles de esa ciudad, lo que facilitaba enormemente el acceso de los turistas. Era un edificio de 3 pisos en cuya primera planta se encontraba un gran comedor para 300 personas, locales comerciales, casino, biblioteca, salones de fiesta y baile, las oficinas administrativas y 20 habitaciones. El segundo piso tenía 54 habitaciones, y el tercero

32 habitaciones con una capacidad total de 106 dormitorios y 214 camas.

La Empresa de Ferrocarriles no sólo se hizo cargo de la construcción de este hotel, sino que también participó en la implementación de una infraestructura turística complementaria a la estación y el Hotel de ferrocarriles.

La laguna San Rafael y el servicio marítimo de Ferrocarriles del Estado

En enero de 1939, el gobierno de Pedro Aguirre Cerda, en una búsqueda por entregar un servicio más eficiente y un mayor apoyo social a la zona sur del país, entregó el transporte marítimo entre Valparaíso y Punta Arenas a los FF.CC. del E. (imagen 4). Con este servicio se abrieron nuevas rutas turísticas en la región austral. Sus viajes y excursiones se iniciaban en Puerto Montt, estación final de la red sur de ferrocarriles, para luego abordar los vapores de la Empresa, los que recorrían los canales de Chiloé, las islas de las Guaitecas, la Laguna San Rafael y la zona magallánica.

Imagen 4: Publicidad del Servicio Marítimo de FF.CC. del E.



Fuente: Itinerarios de Verano, 1949.

Los viajes se realizaban a bordo de los yates Trinidad y Tuatil. La primera parada era la ciudad de Castro, para luego atravesar el Golfo del Corcovado llegando hasta Puerto Aysén. Finalmente se arribaba a la Laguna San Rafael en un viaje que duraba alrededor de 6 días.

El servicio marítimo era un proyecto de transportes a largo plazo que incluía la construcción de caminos y muelles. Sin embargo, resultó ser un fracaso absoluto en

términos monetarios pues la demanda era mínima y la flota de barcos era anticuada. En este contexto, en 1939, Ferrocarriles del Estado impulsó la creación de un nuevo hotel que estaría situado en el emblemático Istmo de Ofqui¹⁰ junto a la Laguna San Rafael.

El hotel de la laguna San Rafael. El lugar

La laguna San Rafael se ubica en la undécima región a los 46°40' latitud sur y 73°37' longitud oeste, en el sector norte de la península de Taitao. Rodeado por un paisaje de bosques y montañas, la llegada a la laguna de San Rafael es principalmente por vía marítima, a través de los canales, desde Puerto Montt o Puerto Chacabuco. Corresponde a una región considerada extrema por la dificultad que impone su geografía en términos de accesibilidad, lluvia, viento y soleamiento.

San Rafael es el ventisquero que llega al mar más próximo a la línea del Ecuador. La laguna se encuentra a mitad de camino entre el Ecuador y el polo (46°), por lo que comparte climáticamente las características de la selva fría y el clima mediterráneo como de las nevadas y el frío polar. Es la punta más septentrional de la conformación glacial del continente sudamericano; un paisaje casi particular de Chile en Sudamérica. En ausencia de elementos arquitectónicos significativos en el lugar, cobra vital importancia el elemento natural como referencia arquitectónica. Más que un sitio, la construcción de un hotel implica la intervención sobre una región, en que la distancia y las direcciones tienen directa relación con los accidentes geográficos del entorno (VÁSQUEZ, 1996). La condición de hospedaje en este lugar, trae consigo la construcción de un habitar en un punto apartado y aislado, en predominio de una condición natural.

El hotel se ubica en la Punta Hudson en el Istmo de Ofqui, en el sector norte de la laguna. El lugar es el acceso natural a la laguna desde el este. El Istmo de Ofqui es plano en su parte superior, facilitando la conexión con el ventisquero a través de los senderos, a la vez que la pendiente asegura el dominio de las vistas¹¹.

El Istmo de Ofqui

El Istmo de Ofqui, que une la Península de Taitao con el resto del continente en la Región de Aysén, tiene una extensión aproximada de veinte kilómetros medidos desde la ribera occidental de la Laguna San Rafael hasta el borde costero de la Bahía

¹⁰ En 1935, el presidente Arturo Alessandri implementó un proyecto de apertura del Istmo de Ofqui, considerándolo entonces como una obra estratégica de gran importancia para la conexión marítima con el sur del país.

¹¹ El comportamiento de los hielos tiene una línea de movimiento hacia el canal de desagüe, evolución que, según expresa José Miguel Vásquez en su tesis de título, permite ser contemplada desde la ubicación del antiguo hotel.

de San Quintín.

Es válido destacar que el Istmo de Ofqui tuvo una permanente relevancia en la constitución del territorio, más allá del turismo, en la conformación geo-política del país. Particularmente interesante es la visión marítima del Libertador Bernardo O'Higgins quien, aún en su penoso destierro y poco antes de su muerte, envió una carta a su amigo inglés el Capitán John H. Smith diciéndole que: "Con el objeto de evitar la agitada mar y fuertes vientos del Gran Océano para las naves que venían por los canales desde el sur y dado a que el Capitán Roberto Fitzroy no había podido hacer un estudio en dicha zona por falta de tiempo, sería importante averiguar las dificultades que presentaría la construcción de un camino a través del istmo que no mide más de una milla y media de ancho y así establecer colonias en Laguna San Rafael y a lo largo del Río San Tadeo" (BALLMELY, 2006).

Consolidada la República, en 1857 y por orden del Ministerio de Marina, el teniente Francisco Hudson hizo el primer intento para encontrar un paso a través del Istmo de Ofqui pero, su informe indicó que era imposible la navegación para naves mayores, salvo que se construyera un gigantesco canal. En 1908 y tomando en cuenta el informe y las proposiciones de la Armada, el Gobierno de don Pedro Montt decidió contratar al Ingeniero Hidráulico Sr. Emilio De Vidts para que efectuara un estudio sobre el tema¹².

El informe final que entregó el Ingeniero De Vists reafirmó la conveniencia de abrir el Istmo de Ofqui haciendo un canal de 5 metros de profundidad en bajamar con el fin de permitir el desplazamiento de naves de regular tamaño y de este modo, mantener el cabotaje entre Puerto Montt, Chiloé, Aysén y Magallanes.

Esta obra, que además consultaba defensas fluviales, el balizamiento y la adecuación de sus desembocaduras, tenía un costo aproximado de tres millones de pesos (En oro de 18 peniques). Sin embargo, a posteriori y al parecer por falta de financiamiento y dado también al avenimiento de la Primera Guerra Mundial, el proyecto se fue postergando o, más bien fue descartado¹³.

En 1935, el presidente Arturo Alessandri asumió finalmente la decisión de que se abriera el Istmo de Ofqui, considerándolo entonces como una obra estratégica de

¹² Para ello se dispuso que el profesional se desplazara a la zona austral a bordo del Escampavía Pisagua, al mando del Capitán de Corbeta Almanzor Hernández, más la Draga Rhin, al mando del Capitán Bracey Wilson. El buque de la Armada para cooperar en los trabajos en la Laguna San Rafael y el segundo, con igual objetivo, pero en la Bahía San Quintín, ambos en un intenso trabajo que duró casi seis meses.

¹³ Horacio Balmelli indica en su artículo que todos los antecedentes de este proyecto permanecen aún en los archivos históricos del Ministerio de Obras Públicas.

gran importancia. Esta iniciativa precisaba la extracción de alrededor de 336.000 metros cúbicos de tierra y solamente para habilitar un canal de dos kilómetros de largo. Fue así que la primera etapa se logró en 5 años al remover, con medios muy rudimentarios, la mitad del volumen (imagen 5). Pero, indudablemente el problema más agudo estaba relacionado con el costo del término de las obras y el que la Dirección de Obras Portuarias de la época estimaba que podría alcanzar los 40 millones de dólares, suma considerada muy alta en aquel entonces y por otra parte del mismo modo influyó la existencia de una decisión política de Gobierno de orientar dichos fondos a otros fines.

Imagen 5: Trabajos en la puerta granítica del Istmo de Ofqui.



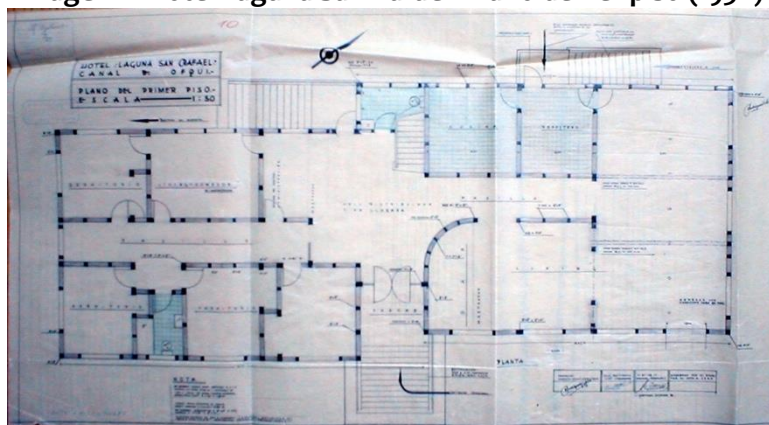
Fuente: Fotografía publicada en la revista En Viaje n° 93, 1941.

El edificio y su arquitectura

Del análisis de los planos encontrados en el Archivo del Ferrocarriles del Estado¹⁴, se puede deducir que el edificio del Hotel tiene una superficie de 992.25 m² distribuidos en 2 pisos más una planta subterránea. Cada planta mide 31.5 m. por 10.5 m. (330.75 m²). En el primer piso contempla 3 dormitorios más las oficinas de administración, servicios, cocina, repostero y un gran comedor contenido por un muro curvo que lo separa del hall de acceso. En el segundo piso hay 13 habitaciones (imagen 6).

¹⁴ Los documentos hallados en el Archivo de Ferrocarriles del Estado aparecen con los siguientes nombres: Corte longitudinal total (1938), Detalles de la techumbre (1938), Plano de la fachada, Plano de la fachada Sur Este, fachada lateral (1938), Plano de la planta de techumbre (1938), Plano de la planta del 2do piso (1938), Plano del 1er piso (1938), Plano del envigado de concreto, Plano de la fachada nor-poniente (1939), Plano de la fachada principal (1939), Planos planta 1er piso y piso bajo (1939), Planos planta 2do piso y fachada posterior (1939), Sección (1939), Plantas de 1er y 2do piso, fachadas, sección, casa de fuerza eléctrica (1939), Planos del envigado de concreto (1938), Planta del piso zócalo con distribución del envigado de concreto y endurmiendo, Proyecto definitivo del hotel (1939) corte transversal y fachada lateral, Proyecto definitivo del hotel (1939) fachada posterior, Proyecto definitivo del hotel (1939) fachada principal, Proyecto definitivo del hotel (1939) Planta 1er piso, Proyecto definitivo del hotel (1939) planta 2do piso, Proyecto definitivo del hotel (1939) planta de fundaciones, Proyecto definitivo del hotel (1939) planta del piso bajo.

Imagen 6: Hotel Laguna San Rafael. Plano del 1er piso (1938).



Fuente: Archivo de FF.CC. Fotografía del autor.

El proyecto está bastante bien documentado en los Archivos de Ferrocarriles del Estado. Aparece firmado por el arquitecto Ernesto Rodríguez Videla y desarrollado hacia fines de 1938, con planos definitivos hacia febrero de 1939 y levantamiento 'según lo construido' de diciembre de 1939. Hay planos de arquitectura (plantas, cortes y elevaciones, y detalles: techumbre, envigado, etc.). Desgraciadamente nada sabemos sobre su arquitecto, don Ernesto Rodríguez Videla¹⁵. El hotel se quemó en los años 50, por lo que no podemos tener certeza de cuanto de lo dibujado en los planos correspondió a lo finalmente edificado.

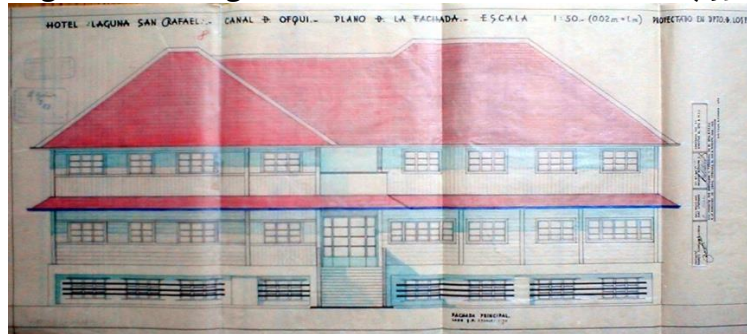
Dice Cristián Boza en su libro *Balnearios Tradicionales de Chile: Nuestra identidad arquitectónica* va fuertemente ligada al singular proceso de reinterpretación y adopción de lenguajes formales venidos de otros lugares (BOZA, 1986). Con esta mirada intencionada, podemos reconocer en el edificio del Hotel San Rafael, así como en otros hoteles de la época, un acto legítimo de apropiación de un lenguaje formal exógeno para luego ser plasmado en una arquitectura, en palabras de Boza, “ecléctica, pero especialmente propia” (BOZA, 1986, p.6). Corresponde a una arquitectura particular gestada en lugares distantes, incluso remotos, de raíces europeas.

En los planos del Hotel, podemos observar un edificio de estructura y revestimiento en madera, con un zócalo de mampostería de piedra a la vista (imágenes 7 y 8). Probablemente se trate de una construcción de madera de la zona, siendo la Lengua el tipo predominante, sin embargo, hay que considerar que se haya empleado en su construcción otras maderas de mejor calidad (primordialmente para la estructura) y que son también de la zona, como el Mañío, el Ciprés o el Coigüe. Es interesante

¹⁵ Se revisó exhaustivamente el listado de arquitectos titulados en las Escuelas de la Universidad de Chile y la Universidad Católica, y su nombre no figura en ninguna de las dos casas de estudio.

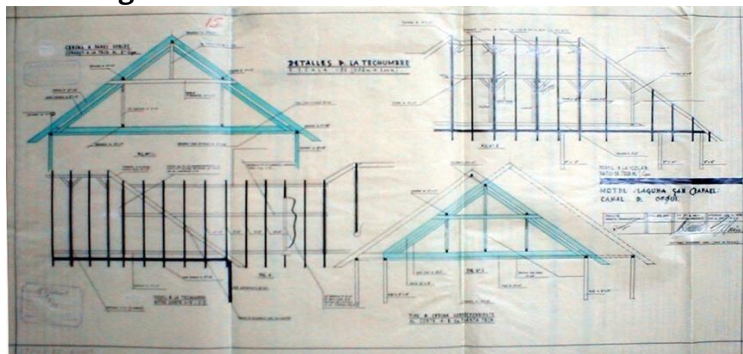
entonces, dar cuenta de cómo el empleo de la madera habla de un cierto arraigo en la zona de las expresiones de estilo francés, con la referencia a la forma castillo insinuada en el hotel, y que había sido introducida en Chile a principios del siglo XX.

Imagen 7: Hotel Laguna San Rafael. Plano de la fachada (1938).



Fuente: Archivo de FF.CC. Fotografía del autor.

Imagen 8: Hotel Laguna San Rafael. Detalles de la techumbre en madera (1938).



Fuente: Archivo de FF.CC. Fotografía del autor.

Se observa en este edificio de fines de los 30, una expresión más desnuda en su ornamentación, alejándose de un lenguaje arquitectónico historicista y anunciando una influencia modernista. Hay un cierto equilibrio neoclásico expresado tanto en la simetría de la planta original como en la de la fachada principal. Las lucarnas superiores, perfectamente centradas, rematan la composición (imagen 9).

El edificio presenta un carácter monumental, sugiriendo una masa de amplias proporciones, de volumetría simple, mostrando mayor complejidad solamente en la fachada principal. Ante la deseable búsqueda de las vistas, es probable que el hotel se sitúe en la cima del terreno. Todas las fachadas han sido trabajadas con igual jerarquía, de modo que el hotel se muestra en su totalidad a modo de un chalet que domina un paisaje. Dentro de un estilo algo híbrido, llama la atención la introducción de muros curvos en el interior del edificio.

Imagen 9: Hotel Laguna San Rafael. Proyecto definitivo, fachada principal (1939).



Fuente: Archivo de FF.CC. Fotografía del autor.

Conclusión

El presente artículo se ha configurado como una aproximación crítica, donde el caso del Hotel de la Laguna San Rafael ha sido escogido como una puerta de entrada para el estudio del fenómeno del turismo y la ocupación del territorio nacional. Ha interesado no tanto su valor como obra de arquitectura, sino como expresión de un modo de operar en un momento singular de la historia del país, en que una preocupación política y voluntad estratégica se aúna a los nuevos modos de viajar. En este proceso, la arquitectura encarna un rol particular, ya que no sólo opera en el cuerpo edificado, sino que constituye una línea de acción hacia el territorio. La conformación geográfica, la materialidad circundante y las premisas estilísticas encarnan un tipo de edificación cuyas influencias irán dando luces sobre una voluntad modernista, y que hemos ejemplificado con el Hotel de la Laguna San Rafael.

Por otra parte, la gestión y creación del edificio nos habla de un proceso mayor en que se enmarca, y que describe las voluntades de un país y un gobierno para, a través de estas operaciones de arquitectura en regiones específicas, conformar un nuevo lineamiento de ocupación territorial. La renuncia a ciertas formas estilísticas o la precariedad de un carácter en el propio edificio, no son lo relevante. Si bien la composición en planta y el ascetismo de la fachada pudiese anunciar ciertas derivaciones de un próximo modernismo, pareciera que la encarnación de un proyecto moderno está en el tipo de operación que el edificio significa, más allá de su forma. La concepción de lo moderno, pareciera estar en las decisiones detrás del edificio; desde su programa de hotel, la extrema localización (dispuesta como un escenario que se desea poner en la imaginación del turista) y la política de expansión territorial que encarna. Este es el proyecto moderno de un Chile en consolidación, en que la extensión de la red ferroviaria y su vinculación a la construcción hotelera responden a un modelo vanguardista de desarrollo asociado al transporte.

En la conformación de una nueva geografía, hoy podemos atender al proyecto y apreciar en él también la huella del canal que se iniciara hace casi setenta años y que ahora sirve de arrastradero para embarcaciones menores, tal como lo usaban los indígenas originalmente. La dinámica impulsada por el estado buscaba entonces la integración territorial y el incremento poblacional de la Región de Aysén, sin embargo, el trazado de las carreteras no ha cambiado mucho el escenario¹⁶. Hoy, el desafío está puesto en construir las vías de comunicación que contribuyan a la incorporación del territorio nacional al desarrollo, sin perjuicio de preservar aquellas áreas que sean declaradas Reservas Forestales o Parques Nacionales.

La construcción del Hotel de la Laguna San Rafael se comprende así, como una operación arquitectónica de alcances estratégicos, que más allá de sus características particulares, expresa un modo de operar en el país que procuraba una noción moderna del turismo, y con ello el anuncio de una particular arquitectura.

Referencias

Ballacey, D. (1997). De posadas, hospederías y hoteles . ARQ n° 35, abril 1997, pp. 5-7.

Balmelli, J. (2006). *La apertura del Istmo de Ofqui: Un tema vigente*. <http://www.centroestudios.cl/articulos/aperturaitsmoofqui.htm>

Boza, C. (1986). *Balnearios tradicionales de Chile: su arquitectura*. Montt Palumbo.

Casals, M. C. (1999). *La Empresa de los Ferrocarriles del Estado y el desarrollo del turismo en Chile (1925-1975)*. Tesis para optar a la Licenciatura en Historia. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Vásquez, J. M. (1996). *Arquitectura para el turismo y la recreación, refugio para deportes de aventura, Parque Nacional Laguna San Rafael, XI región*. Tesis para optar al título de Arquitecto. Escuela de Arquitectura, Pontificia Universidad Católica de Chile.

¹⁶ La carretera austral, por ejemplo, pasa por el sector oriental del Campo de Hielo Norte, hasta llegar a Puerto Yungay, en el Seno Baker, dejando de esta forma a la Península de Taitao en esa condición casi insular que siempre ha tenido.

Sergio Salazar Álvarez

Arquitecto y Magíster en Arquitectura, mención en Teoría, Historia y Crítica (PUC) y Magíster en Docencia Universitaria (UDD). Se desempeña como docente adjunto de la escuela de Arquitectura de la UDD y como académico de núcleo temático en la carrera de Arquitectura de UNIACC. Ha participado de seminarios y congresos nacionales e internacionales y colaborado en publicaciones, en temas vinculados a la teoría y la crítica de la arquitectura, Arquitectura Moderna y patrimonio.

El desarrollo de la tecnocracia en Chile y su impacto en las políticas de Estado, durante la primera mitad del Siglo XX

doi: [10.33264/rpa.202001-02](https://doi.org/10.33264/rpa.202001-02)

Diego Abel Durán Toledo

Secretario Académico de la carrera de Administración Pública de la Universidad Autónoma de Chile y Docente del Instituto Profesional AIEP

Resumen

El presente texto, analiza el devenir histórico de la consolidación del aparato público estatal chileno durante la primera mitad del siglo XX, principalmente en base al accionar de los tecnócratas, como el grupo de profesionales que pudieron construir las bases de la administración pública nacional actual, a través de la implementación de sus mecanismos racionales de gestión, en el contexto de una disputa con los grupos tradicionales de poder.

Lo anterior se tradujo en cambios fundamentales en la forma de entender la razón de ser del Estado y en el cómo a través de principios de la tecnocracia, se pudieron realizar transformaciones importantes en las diferentes áreas de la gestión pública, dotando a la nación durante décadas de un proyecto nacional e institucional común, el cual tenía como finalidad última generar cambios fundamentales en la calidad de vida de sus ciudadanos.

Palabras claves: Tecnócratas, Estado, gestión pública, proyecto país, principios fundamentales racionales y cambio social

Abstract

This text analyzes the historical evolution of the consolidation of the Chilean state public apparatus during the first half of the 20th century, mainly based on the actions of technocrats, such as the group of professionals who were able to build the foundations of the current national public administration, through the implementation of its rational management mechanisms, in the context of a dispute with traditional power groups.

This resulted in fundamental changes in the way of understanding the *raison d'être* of the State and in how, through the principles of technocracy, important transformations could be made in the different areas of public management, endowing the nation for decades of a common national and institutional project, whose ultimate goal was to generate fundamental changes in the quality of life of its

citizens.

Keywords: Technocrats, State, Public Management, country project, rational fundamental principles and social change

Introducción

El aparataje público del Chile de comienzos del siglo XX se caracterizaba por su escaso desarrollo en materias ajenas a términos de seguridad nacional y provisión de algunos servicios básicos.

En este contexto, surge la figura de los tecnócratas, los cuales son *“individuos de clara orientación técnico-científica y que logra adquirir influencia política en altos círculos de gobierno debido a su posesión de habilidades especializadas en los terrenos de las políticas económicas, las finanzas y la administración del Estado. Sin embargo, él aclara que el poder político que pueden alcanzar los tecnócratas no es permanente y que éste siempre se encuentra subordinado al poder de los políticos que rigen el rumbo de los gobiernos. Más que poder político en sí se trataría de "influencia política" que ejercen sobre los mandamases, entregando consejos sobre complejas materias económicas y de políticas públicas”* (Meynaud, 1968, pág. 70.)

En el presente texto se demostrará el papel vital que jugó este grupo profesional, en la configuración de las bases de la administración pública nacional actual, proceso que no estuvo exento de múltiples vicisitudes y dificultades.

Los objetivos que este artículo persigue son en primer lugar, ilustrar la evolución del estamento tecnocrático y desatacar los conflictos iniciales que este grupo de profesionales tuvo que enfrentar ante la élite política tradicional para la consolidación de una administración estatal basado en criterios de racionalidad y eficiencia. Por otra parte, este texto también se encargará de resaltar el rol de los cuerpos tecnocráticos en la constitución de una visión común de país, en el contexto del modelo del Estado de Bienestar chileno durante la primera mitad del siglo XX. Finalmente, analizará una serie de asuntos conceptuales respecto a principios fundamentales de la tecnocracia, como forma de administrar el Estado.

Tecnócratas versus Políticos: Tensiones sobre el manejo del gobierno y el devenir del Estado.

Durante los inicios del Siglo XX, existió una fuerte pugna entre los cuerpos tecnocráticos y los diferentes partidos políticos de la época, sobre el devenir institucional del Estado Chileno.

Dicho conflicto no solamente responde a la realidad política, económica y cultural de la primera mitad del siglo pasado, sino también a un patrón de desarrollo común que se mantiene inclusive en la actualidad, ya que *“la relación entre políticos y tecnócratas también ha estado plagada de conflictos en donde los primeros han intentado cortar el paso al ascenso tecnocrático que se lo ve como una amenaza directa a sus posiciones de poder al interior del sistema político. Lo que vemos es que el ascenso tecnocrático se ha visto favorecido por el desperfilamiento de los partidos políticos”*. (Silva, 2006, pág. 180.)

Cabe señalar, que no solamente estas diferencias generales que son transversales a todas las épocas, se limitan a una lucha por el poder del Estado, sino que también a un *“choque ideológico”* sobre la concepción del manejo del gobierno, lo cual se debe a que *“mientras los tecnócratas creen que la legitimidad se mantiene de mayor forma a través de una administración profesional y el uso de criterios técnicos en la toma de decisiones, los políticos piensan que la legitimidad del régimen se sustenta de la preservación de viejos idearios nacionales y la toma de decisiones siguiendo lineamientos políticos”* (Silva, 2006, pág. 180).

El Chile de comienzos del siglo XX, no era ajeno a este tipo de conflictos, desde inclusive a mediados del siglo XIX, han existido fuertes tensiones entre los sectores tecnocráticos y políticos por el dominio del aparataje estatal. Estos primeros atisbos de crítica, sobre la forma en que la *“clase aristocrática y política”* ha manejado los asuntos del gobierno, se sustentan sobre la base del apoyo recibido por los postergados sectores medios, los cuales eran relegados de las grandes cúpulas del poder cooptadas por la aristocracia terrateniente chilena. Esta incipiente clase media, defendía los *“principios mesocráticos tales como la valoración al mérito, el esfuerzo personal y los estudios, por sobre las ventajas de alcurnia”* (Silva, 2010, pág. 42).

Estos conflictos, se acentuaron posteriormente con el escenario social y económico que existió en el país entre 1925 y 1930, caracterizado por un lado por la existencia de clases acomodadas nacionales producto de sus posesión de tierras, de una estructura económica netamente mono productora e íntegramente dependiente del salitre; el cual a su vez constituía por impuestos de producción y exportación gran parte del erario público, la presencia de una creciente clase media, ávida de participación política y por último la existencia de una clase relegada que vivía y trabajaba en condiciones infrahumanas, lo cual se acentuó con la crisis del salitre en los años 20's y la decadencia del régimen parlamentario.

En este escenario, y en especial con la llegada de Carlos Ibáñez del Campo al gobierno

en 1927, debido a un creciente sentimiento de desconfianza hacia los partidos políticos tradicionales y amparados por un mandatario cuyo origen estaba lejos de dichas cúpulas de poder, se generó la ventana de oportunidad para que los tecnócratas pudieran acceder (como nunca antes) a posiciones poder, desplazando a los cuerpos políticos de las oficinas gubernamentales, estos cambios *“fueron legitimados por argumentos que destacaban la necesidad de alcanzar la eficiencia y la excelencia técnica en el manejo de los asuntos del Estado”* (Silva, 2010, pág. 73).

Este hecho, se enmarca en la postura del Presidente Ibáñez y de su ministro de Hacienda Pablo Ramírez, los cuales creían en la necesidad de generar una Administración Pública *“renovada y desligada de los debates y combinaciones parlamentarias”*, y así mismo entendió la administración pública ligada al *“concurso de técnicos que utilicen métodos administrativos para la ejecución de la política”* (Ibáñez Santa María, 1983, pág. 54).

Esta idea, se fundamentaba en *“la necesidad de construir lo que él llamaba un Estado fuerte y eficiente”* (Silva, 2010, pág. 74.)

El gobierno ibañista, genera un discurso profundamente anti partidista, el cual propiciaba el manejo de los asuntos del gobierno a profesionales técnicos con vastos conocimientos materias de administración, en este contexto el ministro Ramírez jugó un rol preponderante, debido a que *“se encargó personalmente de la lucha contra la corrupción y la mala gestión en la administración pública”* (Silva, 2010, pág. 85).

Posteriormente, la lucha entre los políticos y tecnócratas se trasladó al plano de la industrialización nacional, principalmente con el proyecto de creación y funcionamiento de la Corporación de Fomento de la Producción. (CORFO), bajo la administración del Presidente Pedro Aguirre Cerda. Dicha pugna, radicaba en la forma de operar de esta institución, mientras por un lado la derecha política (que no formaba parte de dicho gobierno del partido radical), promovía que existiese una dependencia política en el desarrollo de la labor de la Corporación, basado según Silva (2010) en que la CORFO debía presentar cada proyecto de desarrollo al Congreso para su aprobación.

Por otro lado, el gobierno apoyado por sectores de funcionarios técnicos presentes en la administración del Estado, propiciaban que este ente, funcionara netamente por criterios racionales definidos por el grupo de tecnócratas que desempeñaban sus labores en esta institución, generado de esta forma una *“autonomía de la CORFO del gobierno, así como del Congreso y de los grupos empresariales”* (Ibáñez Santa María, 1983, pág. 94). Esta disputa finalmente, fue resuelta mediante un acuerdo político entre la oposición y el gobierno del “Frente Popular”, mediante el cual se garantizó efectivamente que la CORFO funcionara como un organismo independiente, en el

cual los tecnócratas eran “amos y señores “de la institución, siendo alabados por diversos actores en su labor, ya que “*los tecnócratas de la CORFO, gozaban de un amplio respeto : en varias oportunidades, la SOFOFA expresó su plena satisfacción con el equipo técnico a cargo de la CORFO*” (Silva, 2010, pág. 118)

La construcción de un proyecto país, bajo la óptica de los cuerpos tecnocráticos en Chile

Uno de los roles fundamentales a las diferentes personalidades tecnócratas que han desempeñado funciones en la gestión del gobierno, es la de ser propulsores y transformadores sociales en Chile, principalmente porque las políticas formuladas y/o respaldadas por estos grupos, han producido un cambio en el devenir histórico de la nación. Para entender la importancia de los tecnócratas en la generación de un “proyecto país”, es necesario realizar un recopilación del pensamiento de este grupo de personas, el cual data de mediados del siglo XIX con los postulados de Lastarria.

José Victorino Lastarria, fue el propulsor del “positivismo científico” a nivel nacional en la toma de decisiones en los asuntos del gobierno, doctrina que propugnaba una reforma significativa en el aparataje público y que abogaba por un pensamiento racional como factor preponderante en la conducción de la gestión pública, en base a la cual “*los conocimientos científicos sobre la naturaleza y funcionamiento de la sociedad (basada en lecturas de Comte y Spencer) deberían constituir la base del proceso de toma de decisiones a nivel político-administrativo de la nación*” (Silva, 2010, pág. 42). Cabe señalar que el proyecto tecnocrático, no solo representaba en sus inicios el ideario de un grupo de intelectuales liberales que propugnaban la racionalidad como forma de administrar el Estado, sino que también representaban los anhelos de una clase social determinada, principalmente porque en base a este proyecto “*se alimentó especialmente de las expectativas y anhelos de los sectores medios que empezaron a surgir a mediados del siglo XIX*”. (Silva, 2010, pág. 42). Posteriormente Valentín Letelier, complementó esta noción de la generación de una administración pública racional y meritocrática, dotándola de iniciativas que esta debía impulsar para garantizar el bienestar nacional y atender a las necesidades de las amplias masas olvidadas de la historia chilena.

Es en base a esta idea, que el Estado jugaba un papel preponderante, el cual debía satisfacer las necesidades sociales de las grandes mayorías con la finalidad de garantizar una mejora sustantiva en la calidad de vida de las personas, dentro de un marco institucional estable. Uno de los proyectos señalados por Letelier, y que apuntaba a la resolución en parte de estas graves problemáticas nacionales existentes, es la construcción de un “Estado Docente”, el cual pudiera ampliar la cobertura educacional (en especial en los sectores más desposeídos) y que

construyera *“un sistema educacional basado en la filosofía positivista y liberal, el cual se encontrara resguardado y avalado por el Estado, podría garantizar el desarrollo intelectual del país a pesar de las turbulencias políticas existentes”* (Silva, 2010, pág. 60).

El proyecto de desarrollo tecnocrático se vio afianzado, no solo mediante la consolidación del apoyo de la clase media chilena a los tecnócratas, sino que también por una situación política particular que finalmente estalló en los años veinte del siglo pasado, la cual se caracterizó porque los grupos políticos fueron incapaces de realizar una gestión estatal que respondiera a las demandas sociales de los sectores medios y populares, y que paradójicamente, un gobierno de corte autoritario, fue el que generó un respaldo político institucionalizado para una verdadera *“revolución tecnocrática”*, proyecto basado no solamente en la reafirmación de una idea de Estado racional y meritocrático que avalará la idea de un fuerte desarrollo educacional, el cual se vio consolidado en una primera instancia con la aprobación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1925. Sino que también generó una política eficientista en la administración de los asuntos del Gobierno, que sería la base para el desarrollo de una doctrina *“desarrollista estatal”*.

Una herramienta fundamental para concretar esta idea fue la de descongestionar la administración central, mediante la descentralización de la toma de decisiones, la cual *“por razones de carácter técnico se cree indispensable la descentralización o autonomía de un servicio con el fin de dotarlo de garantías más eficaces para obtener su cometido, sin las trabas del aparato administrativo tradicional o fiscal”* (Correa Prieto, 1962, pág. 151).

Cabe señalar, que esta noción de un modelo desarrollista esbozado durante el gobierno de Ibáñez, se consolida también en los sucesivos gobiernos democráticos y principalmente con la llegada de Aguirre Cerda al poder, cuyo gobierno tenía entre sus ejes programáticos principales la generación de un *“Estado industrializado”*, tarea en la cual los tecnócratas jugarían un rol fundamental. El pilar institucional básico para materializar este ideal, era la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO), a la cual *“se le asignan funciones que nunca antes tuvo algún organismo del Estado, como era la formulación de un plan productivo nacional y la consiguiente asignación de recursos de inversión”* (Muñoz & Arriagada, 1977, pág. 27).

Desde un principio, los tecnócratas se constituyeron en un grupo privilegiado al interior de la institución, este *“nicho exclusivo”* posibilitó que los agentes técnicos en la administración del plan de desarrollo económico e industrial, fueran los verdaderos constructores de un proyecto país en pro de la independencia económica y

establecimiento del Sistema de Sustitución de Importaciones (ISI) en Chile, es más podemos asegurar que *“ el grupo tecnocrático de la CORFO elaboró una verdadera ideología de la industrialización, y se convirtió, de hecho, en el grupo de intelectuales orgánicos del proyecto de industrialización liderado por el gobierno. La cohesión ideológica de este grupo, se vio fortalecida por una formación profesional común y por la asimilación de una especie de “cultura del desarrollo”, que hacia este grupo se reservara para sí la función de formular y aplicar las políticas de industrialización”* (Muñoz & Arriagada, 1977, pág. 52).

A modo de síntesis, es posible apreciar que los tecnócratas, no sólo han actuado meramente como un “brazo” administrativo de los designios de las grandes coaliciones políticas, sino que también se han constituido como una fuerza consciente de las necesidades nacionales y ha generado políticas en pos de las necesidades del pueblo chileno.

Elementos tecnocráticos en la evolución de la Administración Pública chilena

A lo largo de la evolución histórica de la tecnocracia en Chile, esta ha experimentado diferentes cambios en su formulación, producto de las diferentes tendencias en el conocimiento imperante y/o en la realidad social, económica y política de la nación. Es por esta razón, que es imprescindible realizar un análisis detallado de los diferentes elementos y/o doctrinas fundamentales para el desarrollo de los tecnócratas nacionales. Uno de los elementos imprescindibles, que pueden ayudar a establecer de forma consistente el desarrollo tecnocrático en la historia nacional, es la noción de “racionalidad”, la cual es fundamental desde una perspectiva lógica, ya que es el pilar que fundamentó la inclusión de profesionales expertos en la administración del Estado.

Es más desde mediados del siglo XIX, el mismísimo Lastarria fue un férreo defensor de la noción científicista en la gestión de los asuntos públicos, la cual no solamente era una reforma en el manejo de las temáticas del Estado, sino también una verdadera revolución contra los paradigmas de dominación política existentes, ya que *“algunos intelectuales liberales de clase media adoptaron algunos de los postulados de la filosofía positivista de Comte y alzaron el estandarte de la razón científica en contra del sofocante orden oligárquico que dominaba a la sociedad chilena”* (Silva, 2010, pág. 41). Cabe señalar, que desde este punto de vista la tecnocracia, no es solamente *“una aplicación de métodos técnicos a la solución de problemas definidos, sino un ethos penetrante, una visión del mundo que subsume la estética, la religión, y el pensamiento tradicional bajo el modo racionalista”* (Giddens, 1979, pág. 305)

Por otra parte, la meritocracia constituyó uno de los pilares fundamentales, sobre el cual se cimentaba la elección de profesionales técnicos por sobre personas designadas por situación de clase y/o cuoteo político. La doctrina de elección en base al mérito, se basó en la aplicación de reformas significativas que tuvieron un efecto práctico y permanente sobre la elección de cargos públicos, ya que fue necesario *“que se cambiaran las bases de admisión a los puestos públicos, estableciéndose requisitos que supusieran en los postulantes los conocimientos necesarios. Sólo la instauración de un serio proceso de selección podría garantizar la presencia de los mejores en el aparato público”* (Silva, 2010, pág. 63)

A su vez, otro de los grandes discursos enarbolados por los profesionales tecnocráticos en la administración del Estado, fue un sentimiento ampliamente anti partidista (a pesar que algunos de ellos militaban en el radicalismo), como una forma de oposición clara a la influencia de los partidos políticos, que en base a una doctrina de carácter *“clientelista”* designaban autoridades en las diferentes reparticiones públicas y no en base a criterios meritocráticos, sino por razones netamente partidistas, alejadas de los ideales eficientistas de la tecnocracia. Es más durante el gobierno de Ibáñez, la incorporación de elementos tecnocráticos que pretendían desplazar a la élites políticas de la administración del Estado fue un hecho consumado, el cual *“no sólo constituyó el desplazamiento de la vieja clase política, sino que también introdujo una serie de medidas necesarias para sanear al aparato público de una serie de vicios remanentes de los gobiernos anteriores, como el cohecho, o el clientelazgo político, por ejemplo; se impuso la carrera funcionaria como una forma de seleccionar a quienes hayan demostrados mayores aptitudes, competencia, y compromiso con su desempeño laboral”* (Cárcamo, 2005, pág. 7).

Cabe señalar, que a pesar del alejamiento tácito (pero no expreso) de los tecnócratas con la política partidista tradicional, no significó que dichos profesionales se desentendieran de las necesidades nacionales del país, es más se comprometieron con proyectos estratégicos para el desarrollo nacional y fueron los promotores de la política de industrialización nacional.

En relación con este último punto, y como un ejemplo claro de que estos elementos que han configurado la noción de *“tecnocracia”* y se han vinculado efectivamente con proyectos de desarrollo nacional estratégicos, citaré el caso de la *“política de industrialización nacional”*, llevada a cabo en la década de los años treinta, cuarenta y cincuenta del siglo pasado, y en especial la creación y consolidación de la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO). El proyecto de la CORFO, fue una demostración clara de la consolidación de los ideales tecnocráticos materializados en la conformación de una institución bajo su propia dirección, lo que puede ser

considerado *“esencialmente como el resultado de los esfuerzos de los propios tecnócratas por obtener una mayor cuota de poder e influencia en detrimento de los políticos y de otros adversarios por el poder. Con este fin, los tecnócratas harían uso de sus credenciales técnicas, experiencia y prestigio profesional para obtener su objetivo político”* (Silva, 2010, pág. 101). En la práctica, los cuerpos tecnocráticos dominaron ampliamente la formulación de políticas de fomento a la producción emanadas desde esta corporación, en base al rol que estos jugaron, ya que *“los tecnócratas de la CORFO ocuparon una destacada posición de vanguardia, marcando pautas y el ritmo de la industrialización con más imaginación y audacia que los industriales del sector privado”* (Silva, 2010, pág. 114).

A su vez, cabe destacar que este rol se vio ampliamente apoyado no solo por la coalición gobernante (Frente Popular), sino también en base a resultados de gestión inclusive por los grupos empresariales más conservadores, tal como se indicó en apartados anteriores.

Conclusión

Es evidente que el contexto institucional y político, en el cual los tecnócratas se vieron envueltos durante la primera mitad del siglo XX, posibilitaron que dicho grupo de profesionales pudiera posicionarse en la cúpula del manejo de los asuntos públicos, en desmedro de la clase política tradicional. También se puede afirmar que los tecnócratas fueron los autores intelectuales de la generación de las políticas del Estado de Bienestar en Chile, principalmente de la mano de gobiernos de carácter nacionalistas y/o populares (tales como los casos de Ibáñez y Aguirre, respectivamente), convenciendo a diferentes sectores ideológicos del proceso de industrialización nacional, en base a sus resultados macroeconómicos.

Por último, en materia de los principios tecnocráticos y su influencia en el desarrollo de la administración pública nacional, podemos destacar que su espíritu vinculado al mérito como forma ingreso al empleo público, los principios de racionalidad y eficiencia en materia económica y la despolitización de la toma de decisión respecto a las formas de implementación políticas públicas, generaron las bases de la administración pública nacional actual, la cual fuese más transparente, abierta a la posibilidad de que se integrasen los sectores medios profesionales a su gestión, con un mejor desarrollo en materia de uso de recursos y posibilitando la generación de proyectos nacionales en materia económica.

Referencias

Cárcamo, J. (2005). *Informe de Tesis: El Ideario Militar a partir de la Revolución de Septiembre, durante el primer gobierno de Carlos Ibáñez del Campo y su repercusión en la reforma estatal (1924-1931)*. Universidad de Chile.

Correa, L. (1962). *El Presidente Ibáñez, la política y los políticos. Apuntes para la historia*. Editorial del Pacífico.

Giddens, A. (1979). *La estructura de clases en las sociedades avanzadas*. Alianza.

Ibáñez Santa María, A. (1983). *Los ingenieros, el Estado y la política en Chile. Del Ministerio de Fomento a la Corporación de Fomento. 1927-1939*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Meynaud, J. (1968). *Technocracy*. Faber and Faber.

Muñoz, Ó., & Arriagada, A. M. (1977). *Orígenes Políticos y Económicos del Estado Empresarial en Chile*.

Silva, P. (2006). Los tecnócratas y la política en Chile: Pasado y Presente. *Revista de Ciencia Política*. 25, 175-190.

Silva, P. (2010). *En el nombre de la razón: Tecnócratas y Política en Chile*. Universidad Diego Portales.

Diego Abel Durán Toledo

Magíster en Gobierno y Gerencia Pública por la Universidad de Chile; Administrador Público (Universidad de Chile); Licenciado en Ciencias Políticas y Gubernamentales, mención Gestión Pública (Universidad de Chile); Diplomado en Normas Internacionales de Contabilidad del Sector Público (Universidad de Chile); Diplomado en Alta Gerencia (Politécnico de Colombia); Diplomado en Gestión Pública (Politécnico Superior de Colombia); Diplomado en Psicología Organizacional (Politécnico de Sudamérica) y Diplomado en Recursos Humanos y Desarrollo Organizacional (Universidad de Santiago de Chile). Secretario Académico de la carrera de Administración Pública de la Universidad Autónoma de Chile y Docente del Instituto Profesional AIEP. Asesor en Temas de Gestión Pública.

Educación como fenómeno sociocultural

doi: [10.33264/rpa.202001-03](https://doi.org/10.33264/rpa.202001-03)

Alexis Valenzuela Mayorga

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Central de Chile

Diego Silva Jiménez

Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Central de Chile

Resumen

La relación entre educación y sociedad ha sido mediada constantemente por variables que se conjugan entre ellas mismas, como lo son la cultura, el contexto socio histórico, con miradas desde la psicología, sociología, ciencias de la educación y cultura, muchas veces entremezclándose, sin tener claridad cómo es que se configuran estas proyecciones. Se procederá a revisar desde una amplia mirada quien tiene la ventaja a la hora de plantear la norma dentro de la sociedad, develando la naturalización e invisibilización de la hegemonía. Revisando su interacción entre estas distintas aristas e intentando comprender la interacción cultura, sociedad y educación.

Palabras clave: educación, sociedad, cultura, historia.

Abstract

The relationship between education and society has been constantly mediated by variables that combine among themselves, such as culture, the socio-historical context, with views from psychology, sociology, education and culture, often intermingling, without being clear how is that these projections are configured. That is why we will proceed to review from a broad perspective who has the advantage when it comes to setting the standard within society. Reviewing their interaction between these different edges and trying to understand the interaction between culture, society and education.

Keywords: education, society, culture, history.

Introducción

La educación como fenómeno cultural presenta una serie de visones tales como un aporte de culturalización para la humanidad (Álvarez, 2005), una institución de dominación similar a la Familia, la Iglesia y el Estado (Bourdieu, 2000), una forma de control social similar al panóptico (Foucault, 2012) o la oportunidad del pleno desarrollo del ser humano (Rogers 2011) y múltiples visiones desde la formalidad e informalidad, y su objetivo social.

Cuando hablamos de sociedad, hablamos de educación, cuando hablamos de valores, hablamos de educación, cuando hablamos de desarrollo hablamos de educación, cuando hablamos de socialización hacia nuevas generaciones, hablamos de educación, cuando hablamos de naturaleza del ser humano, hablamos de educación, cuando hablamos de cultura, hablamos de educación. (Navarro, 2019; Durkheim, 1998; Foucault, 2012; Silva, 2014; Caride, Gradaílle, & Caballo, 2015).

La Teoría Dialéctica de la Construcción Social de la Realidad afirma que entre el individuo y la realidad social se da una relación dialéctica; el individuo (colectivo) crea la realidad social; pero, esta realidad social, objetivada, crea al individuo. La relación entre hombre (productor) y mundo social (producto) es dialéctica; ser humano (no aislado, sino en comunidades) y mundo social interactúan; el producto vuelve a actuar sobre el productor; la sociedad es un producto humano, es una realidad objetiva; así que el hombre es un producto social. (Yañez, 2010)

De esta manera se podría plantear que la educación es la que define la naturaleza del ser humano, sin embargo, podría ser todo lo contrario en donde la naturaleza del hombre define y perpetúa la educación a través de la cultura y contextos socio históricos. Es esta la disyuntiva que se intentara abordar en este artículo.

Educación y Cultura

Para Ricardo Nassif (1986) la sociedad es considerada como un hecho relacional que se consume mediante la comunicación y la participación de sus miembros en actividades del bien común y a este hecho de comunicarse se le atribuye el carácter educativo de la sociedad. Es interesante la ingenuidad del autor al definir la sociedad en pro del bien común, definición de carácter aristotélica, muy lejano de posturas más críticas como las de Marx (2014) que entiende la sociedad como una estructura heterogénea de clases sociales en conflicto o Weber (2014) que la comprende desde un sistema de poder que permea todos los niveles de la sociedad, de las relaciones de los gobernados y los gobernantes, incluso Durkheim (citado por Lorenc, 2014) que reconoce en la sociedad la coerción social del individuo, forzado a seguir normas sociales que le son impuestas desde su nacimiento y que no tiene poder para

modificar.

Esta relación sociedad-individuo es comprendida desde el Humanismo Rogeriano como personalización, esencia del proceso educativo, cuyo principal argumento posiciona al ser humano en el centro de la educación y la búsqueda del máximo desarrollo de las capacidades humanas, como un proceso de transformarse en persona (Rogers, 2011). Es importante destacar que Rogers da gran importancia a la relación y a la apertura que tenga el educador con el educando, a lo cual le llama proceso de empatía (Rogers, 1996). Así mismo Freire (2008), humanista latinoamericano trae un mensaje esperanzador de profunda fe en el hombre y su proceso de liberación (Freire, 2008), centrado en la relación dialéctica educador educando, donde ambos aprenden del otro, en base a una relación horizontal y colaborativa, que inicia con la liberación del individuo para continuar con la transformación de la sociedad, similar a los planteamientos de Maturana (citado por Mazorco, 2010) biólogo y constructorista que enfatiza el proceso de autoformación y adaptación autopoietica del individuo, siendo fundamental la relación afectiva entre estudiante y profesor, así como la emocionalidad del aprendizaje. Por lo tanto, los seres humanos no se educan solo, aunque tengan una capacidad innata de aprendizaje, sino que es fundamental el tipo de relación que se establezca entre estos 2 actores fundamentales: el educador y el educando, siempre en un contexto social e histórico determinado.

Por otra parte, es posible observar una concepción naturalizada y androcentrista de la educación (Bourdieu, 2000), invisibilizando a las mujeres como parte de la especie humana, e insertándola forzosamente en la categoría hombre. Una dificultad similar tuvo Freire (2008) cuando planteaba la liberación del hombre mediante la educación como práctica de libertad, produciendo un quiebre en sus discípulos y discípulas del movimiento de la educación popular, naciendo posteriormente el movimiento de educación popular feminista (Sáenz y Rapacc, 2018).

De esta manera es posible preguntarse ¿Es la educación, un contexto socio-histórico, como perpetuación y conservación del acervo cultural por parte de la sociedad?

Esta interrogante es tremendamente controvertida, ya que devela una intencionalidad positiva en la sociedad, escondiendo la dominación y sometimiento de los seres humanos, en un proceso de uniforme continuidad de los valores funcionales y subordinación de lo distinto, lo raro, lo loco, lo enfermo, actuando la educación como un aparato represivo del ser humano, aplastando la expresión de lo diverso. (Foucault, 2012)

Pero la educación también tiene su dicotomía formalidad – informalidad, pudiendo

generar procesos educativos de:

Educación formal o convencional: Que tienen por objetivo la transmisión de contenidos, valores, conocimiento desde la escuela e institucionalidad de las organizaciones formadoras (Álvarez, 2005).

La educación no formal: Un intermedio entre la educación formal y no formal, comprendiendo toda actividad educativa organizada sistemática impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinado aprendizaje a subgrupos concretos de la población (Colom, 2005) y la educación informal, que según Sanvisens es “considerada la educación de una persona como un universo de sucesos educativos acontecidos en diferentes tiempos... con un grado de intencionalidad mínimo por parte del que educa y un grado de conciencia también mínimo por parte del ser que se educa” (Rubio E, 2008, p 16).

El uso de los conceptos no formal e informal por muchos años fue considerado sinónimos. Lo interesante es que la informalidad tendría una gradualidad desde una educación de mínima informalidad cuando el que educa tiene conciencia de su acción y el que recibe la educación no, hasta una educación máxima de informalidad, cuando el que educa no tiene intencionalidad, ni el que es educado tiene conciencia. (Berberl y Díaz, 2014).

Educación y naturaleza del ser humano: ¿Quién define a quién?

“La educación es un proceso humano y cultural complejo” (León 2007, p595) del mismo modo una teoría educativa no tiene un origen arbitrario, sino es consecuencia y producto de una determinada concepción del mundo y de la vida (Hernández, 2018)

Cuando hablamos de la naturaleza del ser humano, hablamos del desarrollo de la sociedad, es aquí donde resulta difícil no hablar de ciertos factores que inciden o predisponen de esta. La sociedad se enmarca en los contextos históricos, psicológicos y sociológicos, todo ello influye y produce tanto un sentido y otro conduce y desarrollan la educación (Figura N°1)

La incidencia de la educación en la sociedad logra traspasar los muros de las instituciones educativas y nos invita a realizar un profundo análisis sobre su entorno tanto próximo como lejano (Meza y Páez, 2016)

Por otra parte, Ruiz, 2013 plantea que la educación es reconstrucción de la experiencia, proceso de adaptación del ambiente, socialización de las nuevas generaciones y desenvolvimiento de la personalidad a través de la cultura.

Así mismo Martínez (2008) y Stefoni, Stang y Riedemann (2016) cuestionan en sus escritos que exista un concepto verdadero de educación si no se asienta sobre una

imagen de la persona humana, convicción que encierra sus raíces en la vida cultural.

Figura N°1 Influencia de la Sociedad en la Educación.



Fuente: elaboración propia.

La educación se caracteriza, como un fenómeno social complejo, Durkheim (1998) se refiere a ello de la siguiente manera "la educación común es función del estado social; pues cada sociedad busca realizar en sus miembros, por vía de la educación, un ideal que le es propio.

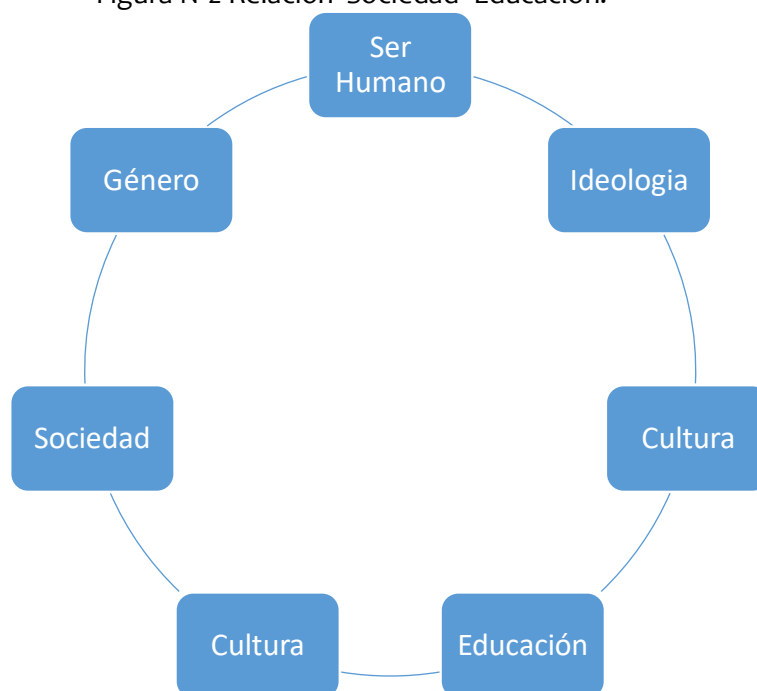
Cabrera y Vásquez (2012, p3) "Plantean que el ser social determina la conciencia social" y se puede agregar que esto sucede a través de la educación. Sin embargo, este desarrollo y relación va mucho más allá de lo planteado, pues, es inconcebible una pedagogía como teoría de la educación sin una filosofía del ser humano, que se plantee, ¿Qué es el ser humano? ¿Cómo debe ser? Y ¿Cuál es su destino? (Ortiz, 2017).

De la misma forma lo plantea (Bruner 1997 y Vigotsky 1978 citados en León, 2007, p600) tanto "hombre y mente son hechuras de la cultura. La mente es producto de

la educación. También los valores, los afectos, las emociones, el carácter, el conocimiento, la cognición, las particularidades del cuerpo son obras de la cultura, de la educación”

Sin embargo, a pesar de estas afirmaciones, aun no podemos responder ¿Como la educación define la naturaleza del ser humano? En este sentido aparece una el fenómeno de la triada y desarrollo de vida humana. El humano en base a la educación y la sociedad crean y desarrollan su cultura. (Figura N°2)

Figura N°2 Relación Sociedad- Educación.



Fuente: elaboración propia.

Frente a esto, la clave para diversos autores más que el sistema formal de educación es el sistema no formal. Es en este sistema donde se enseñan, valores tales como; honor, lealtad, medio ambiente, civismo, entre otros. (Berberl y Díaz, 2014 & Colom, 2005)

Entonces, si la educación se debe complementar con educación no formal, esta educación no formal se puede conseguir en la sociedad, es decir desde la cultura hacia la educación y desde la educación hacia la sociedad.

Es por esto que la “educación no se puede deshacer de la cultura y de la tradición. Una de sus tareas es mantener incólumes la cultura y la tradición y expresar los valores que la cohesionan para pensar y para la acción de los sistemas sociales” (León, 2007, p600)

Sin embargo, la educación en Platón, Plutarco o Pestalozzi ya era vocacionalmente social: hay que educar a la ciudad o al pueblo para que llegue a darse una verdadera educación del individuo (Caride, Gradaílle, & Caballo, 2015)

De esta manera podemos entender ciertos desarrollos sociales en base a la educación del ser humano, esta desde su mismo ethos, creencias y verdades, ejemplo de ello es Oriente, gran imperio que conocía la pólvora mucho antes que nadie y no la utilizó con fines bélicos, sino con fines recreativos, sin embargo, la guerra y conflicto de sus países vecinos de Occidente fue lo que los llevo a su desarrollo (Silva, 2014), claro resultado ambos de su educación, cultura y sociedad.

Por ende, es complejo poder decir quién y cómo influye en que, si la educación en la naturaleza del ser humano o al revés, ni como los flujos continuos y consientes de influencias afectan el uno al otro, en algunos tiempos es la naturaleza del ser humano quien rige la cultura (educación) y otras veces es la cultura (educación) quien quiere determinar la naturaleza de la persona humana.

Pero creer que la cultura es un ente que meramente podemos describirlo resulta inocente, ya que esta integra los intereses políticos, económico valóricos e ideológicos de una elite, que impondrá sus cosmovisiones a la sociedad para naturalizar la dominación, desde la formación inicial hasta la selección de la disciplina profesional, asignando atributos de género a las distintas ocupaciones, dejando la educación, el cuidado, la rehabilitación e intervención social a la esfera de lo femenino con profesiones como Enfermería, Terapia Ocupacional, Trabajo Social, Educación de Párvulos, Pedagogía y otras; así como la productividad, las llamadas ciencias duras, las matemáticas y el derecho a lo masculino con disciplinas como Ingeniería, Química, Medicina, Física, Derecho y otras (López Senz M, 1995). Incluso aquellos que rompen con los estereotipos de género y estudian una profesión distinta a la socialmente asignada a su sexo, se encontraran con distintos procesos de discriminación, en el caso de los varones una discriminación positiva de parte de sus pares femeninas y maestros, empujándolos a la promoción y ocupación de posiciones de poder en el desarrollo de su disciplina (Valenzuela y De Keijzer, 2016), en cambio las mujeres encontraran una discriminación negativa, de acoso de sus pares masculinos y barreras tales como el techo de cristal (Alizade y Seeling, 2007): un conjunto de obstáculos invisibles que le impedirán seguir ascendiendo en el ámbito laboral.

Conclusión

El hecho educativo es comprendido desde una diversidad de posiciones dando mayor o menor énfasis al contexto social y su poder de moldeamiento de los seres humanos mediante la educación. Esta puede ser formal informal o no formal, con diversidad de grados de intencionalidad y conciencia entre educador y educando.

Entonces para responder la pregunta ¿Como la educación define la naturaleza del ser humano? Debemos concluir lo siguiente.

Es la educación quien desarrolló a las sociedades (Silva, 2014), la sociedad a través de la educación ha generado y perpetuado prácticas, en contra de las mujeres, llevándolas a un lugar secundario en la sociedad, en el ámbito laboral y sexual y hoy en plena confrontación de dicha situación, la educación ha hecho esfuerzos en pro de la igualdad, que no han logrado adecuarse a dicha contingencia, multiplicando los privilegios masculinos y los formatos androcentristas de las instituciones educativas (Valenzuela, De Keijzer, 2016). Por lo que nos genera más dudas que certezas en esta conclusión.

¿Cómo confirmar o negar esto? Es complejo en esta reflexión, pero podemos plantear, que este sistema bidireccional no tiene un ente a tiempo completo, a veces la naturaleza del ser humano es quien se revela o más bien rebela y otras, la educación (cultura) y cuando uno influye el otro/ otra se subyuga.

En otras palabras “La educación no puede soslayar ni ignorar la cultura” (León, 2007, p600) ya que es parte de su producción y reproducción.

Referencias

Alizade y Seeling (2007). *El techo de cristal: Perspectivas psicoanalíticas sobre mujeres y el poder*. Lumen.

Alvarez, R. (2005). *Educación para la Salud*. Manual Moderno.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.

Cabrera, I. y Vásquez J. (2012) La educación un fenómeno social complejo. *Revista digital de sociedad de la información* N°38, 1-6.
<http://www.sociedadelainformacion.com/38/complejo.pdf>

Caride, J., Gradaílle, R., & Caballo, M. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles educativos*, 37(148), 04-11.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So185-26982015000200016&lng=es&tlng=es

Colom Cañellas, A.J. (2005). Continuidad y Complementariedad entre La Educación Formal Y No Formal, *Revista de Educación*, núm. 338, 9-22
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re338/re338_03.pdf

Berbel Gómez ,N y Díaz Gómez, M, Educación formal y no formal. *Un punto de encuentro en educación musical*, *Aula Abierta* 42 (2014) 47-52. https://ac.els-cdn.com/S0210277314700083/1-s2.0-S0210277314700083-main.pdf?_tid=3fd363ee-7b28-4598-9c96-9cd8923ccf4f&acdnt=1536448475_8od92bcd70319f3b65ea38648e363e60

Durkheim, e. (1998) *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Editorial Losada.

Foucault, M. (2012). *Vigilar y castigar*. Biblioteca Ediciones Nueva Siglo XXI

Freire, P (2008). *Educación como práctica de la libertad*. Editorial Siglo XXI.

Hernández, A. «Teoria de l'evolució i modelització pedagògica: una perspectiva ecològica». *Temps d'Educació*, [en línia], 2018, Núm. 55, p. 171-90, <https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/348748>

León, Aníbal (2007). Qué es la educación. *Educere*, 11(39), 595-604
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603903>

López Senz, Mercedes (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina masculina, desde la perspectiva psicosocial: La influencia del género*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Lorenc Valcarce, Federico. (2014). Émile Durkheim y la teoría sociológica de la acción. *Andamios*, 11(26), 299-322.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632014000300012&lng=es&tlng=es.

Martínez García, Bernardo. (2008). El aprendizaje de la cultura y la cultura de aprender. *Convergencia*, 15(48),287-307.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352008000300011&lng=es&tlng=es.

Marx, C (2014) *El capital: Crítica de la economía política*, tomo I. De la ed. Ricardo Campa—4ª ed.

Mazorco (2010) Educación en crisis. *Revista Polis*, Caracas, Venezuela. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9, N° 25.

Meza,J. y Páez, R. (2016) Familia, escuela y desarrollo humano. Rutas de investigación educativa / Universidad de La Salle y CLACSO.

Nassif, R (1986). *Teoría de la Educación*. Editorial Cincel

Navarro, I. Q. (2019). Posthumanismo y educación. *Ideas Educativas en Perspectiva*

Filosófica e Histórica.

Ortiz, A. (2017) Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *XXRev. hist.edu.latinoam* - Vol. 19 No. 29, julio - diciembre 2017 - ISSN: 0122-7238 - pp. 165 – 195

Rogers, C (1996). *Libertad y creatividad en la Educación*. Paidós.

Rogers, C (2011). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.

Rubio, E (2008). Aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista Participación educativa* número 9. Consejo Escolar del Estado, Ediciones Ministerio de Educación Gobierno de España.

Ruiz, Guillermo (2013) La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo. *Foro de Educación*, vol. 11, núm. 15, enero-diciembre, 2013, pp. 103-124
<https://www.redalyc.org/pdf/4475/447544540006.pdf>

Sáenz y Rapacc (2018). *La educación popular feminista*. Biblioteca digital.
<http://bdigital.unal.edu.co/45596/1/laeducaci%C3%B3npopularfeministauna.pdf>.

Silva, D. (2014) Causas de la Divergencia entre occidente y el resto del mundo en la historia economía global. Diferencias entre los enfoques Cohen, Ferguson y Engerman-Sokoloff. *Revista Akademeia* N°2,2, 111-126.
<http://repositorio.ugm.cl/bitstream/handle/12345/1386/Causas%20de%20la%20divergencia%20entre%20occidente%20y%20el%20resto%20del%20mundo%20en%20la%20historia%20econ%C3%B3mica%20global.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Stefoni, Carolina, Stang, Fernanda, & Riedemann, Andrea. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales (Santiago)*, 48(185), 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>

Valenzuela y De Keijzer (2016). *Hombres que estudian profesiones femeninas*. Ediciones Universidad Central.

Vidal, Josep. (2013). La búsqueda de la realidad o de la verdad: una aproximación a partir de la teoría sociológica. *Cinta de moebio*, (47), 95-114. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2013000200004>

Weber, M (2014) *Economía y Sociedad*. Fondo de la Cultura.

Yañez, R. (2010) La construcción social de la realidad, la posición de Peter L. Berger y Thomas Luckmann. *Ars Boni et Aequi*. Vol. 6, N°. 2, 2010, págs. 289-304
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3262960>

Alexis Valenzuela Mayorga

Trabajador Social, Universidad Metropolitana del Estado, Magister en Salud Pública, Universidad de Chile, Doctorando en Educación UPT, Perú, Diplomado en Docencia Universitaria, Universidad Central De Chile. Director del Centro de Salud Pública del Instituto de Investigación e Innovación en Salud de la Facultad de Ciencias de la Salud Universidad Central de Chile.

Diego Silva Jiménez

Administrador Público y Magister en Gerencia y Políticas Públicas, Universidad de Santiago de Chile, ©Magíster en Ciencias de la Educación Mención Docencia e Investigación Universitaria, Universidad Central De Chile, Diplomado Para las Competencias Investigativas en Educación, Universidad SEK, Diplomado En Investigación Universitaria, Universidad Central De Chile. Coordinador Área de Gestión del Centro de Salud Pública del Instituto de Investigación e Innovación en Salud de la Facultad de Ciencias de la Salud Universidad Central de Chile.

Gestión del Conocimiento a través del modelo de Socialización, Exteriorización, Combinación e Interiorización (SECI): En las bibliotecas de la Universidad Nacional Abierta Centro Local Falcón

doi: 10.33264/rpa.202001-04

MSc. Fernando Antonio Salas Granado

Escuela de Bibliotecología y Archivología. Universidad Central de Venezuela

Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela

Resumen

Si el conocimiento de un individuo se inhibe, en relación con otros miembros de la organización, el conocimiento de esta será mucho menos efectivo. Para Nonaka y Takeuchi (1995), una de las tareas importantes de la gestión del conocimiento es la de facilitar las interacciones entre los miembros de la organización, se trata de un proceso circular y en espiral, que consta de una serie de subprocesos: creación de conocimiento, adopción de conocimiento, distribución de conocimiento y revisión de conocimiento.

La concepción de la aplicación de la gestión del conocimiento a través del Modelo de Socialización, Exteriorización, Combinación e Interiorización (SECI) de Nonaka y Takeuchi (1995), dirigido al personal de las Bibliotecas del Centro Local Falcón, es de gran importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aunado al desarrollo de modelos formativos más flexibles e innovadores para la captación y transmisión del conocimiento. El talento humano, es la base del conocimiento y la experiencia laboral es de gran valor agregado, con la finalidad de incentivar el aprendizaje. La modalidad de investigación descriptiva, apoyada en un estudio de campo, la población quedó conformada por tres Asistentes de Biblioteca, una Secretaria y un Coordinador de Biblioteca, pertenecientes al Centro Local Falcón de la Universidad Nacional Abierta. Para recabar la información se utilizó como técnica la encuesta y como instrumento un cuestionario conformado por 25 preguntas abiertas. En el desarrollo de este artículo esbozaremos este Modelo con las siglas utilizadas por Nonaka y Takeuchi (1995): 'SECI'.

Palabras claves: Gestión del conocimiento, Socialización, Exteriorización, Combinación, Interiorización, SECI, UNA, Centro Local Falcón.

Abstract

If the knowledge of an individual is inhibited, in relation to other members of the organization, the knowledge of this will be much less effective. For Nonaka and Takeuchi (1995), one of the important tasks of knowledge management is to facilitate interactions between the members of the organization, it is a circular and spiral process, consisting of a series of sub-processes: creation of knowledge, adoption of knowledge, distribution of knowledge and review of knowledge.

The conception of the application of knowledge management through the Model of Socialization, Externalization, Combination and Internalization (SECI) by Nonaka and Takeuchi (1995), aimed at the staff of the Falcón Local Center Libraries, is of great importance in the teaching-learning process, coupled with the development of more flexible and innovative training models for the capture and transmission of knowledge. Human talent is the basis of knowledge and work experience is of great added value, in order to encourage learning. The descriptive research modality, supported by a field study, the population was made up of three Library Assistants, a Secretary and a Library Coordinator, belonging to the Falcón Local Center of the National Open University. To collect the information, the survey was used as a technique and a questionnaire made up of 25 open questions as an instrument. In the development of this article we will outline this Model with the acronyms used by Nonaka and Takeuchi (1995): 'SECI'.

Keywords: Knowledge management, Socialization, Externalization, Combination, Internalization, SECI, UNA, Centro Local Falcón.

Introducción

La gestión del conocimiento en las bibliotecas se tiene que caracterizar por su capacidad para generar, absorber, analizar, distribuir y gestionar el volumen de información existente en su interior, transformándola en conocimiento. Una vez delimitado el servicio de gestión del conocimiento es necesario generar nuevos servicios mediante soportes informáticos, por lo que se estima que para poder seguirla es preciso generar continuamente nuevas ideas e innovación, la cual para el caso de las Bibliotecas del Centro Local Falcón de la Universidad Nacional Abierta, puedan guiarse a través de las distintas experiencias del personal que labora en ellas. Las bibliotecas universitarias han cambiado con el transcurrir de los años, lo que anteriormente se consideraba un depósito de libros se ha transformado en un espacio vivo y dinámico, cuya misión primordial es servir de centro informativo, documental y de gestión cultural a la comunidad.

Cada individuo tiene su semblanza y cultura personal, no necesariamente debe saber leer y escribir para ser culto o por lo menos hacer el intento de ocultar el desconocimiento de otras áreas. Tácitamente, cada cerebro pensante, posee técnicas inmemorables de adaptación en su medio, experiencias defensivas heredadas de un centenar de convivencias con las circunstancias que lo rodean; los valores morales, espirituales, arraigados con la sustancia misma de su ser y que se expresan en música, en sus corridos, en sus refraneros, en su calendario, en su comida, que se transmite genéticamente de generación en generación, siempre habrá un legado cultural.

Anteriormente las bibliotecas se preocupaban por conservar el patrimonio escrito, pasando por la misión más tradicional de biblioteca-estudio, soporte de la vida académica e investigativa del individuo; para llegar finalmente a los medios actuales como son la de servir de medio de autoformación permanente, ser mediadora de cultura, constituirse en lugar de encuentros, comunicación, servir de centro de información al ciudadano para poder desenvolverse en la sociedad en que vive.

En la actualidad deben crecer cíclicamente junto con su personal, agilizando las comunicaciones y el conocimiento siendo una fuente de cambios para todos, la cual debe convertirse en una fuerza viva de educación, cultura e información, el libre acceso al conocimiento está determinado en que haya un personal totalmente calificado para orientar a los usuarios, donde exista una fluidez en la comunicación entre las partes que laboran en la biblioteca y que sea perenne la continuidad de trasmisión de conocimientos.

Nonaka y Takeuchi (1995), consideran: “Que el intercambio de experiencias entre los individuos determinan la calidad en cada proceso de producción del conocimiento.”

El modelo de gestión propuesto por los autores, está conformado por la Socialización, la Exteriorización, la Combinación e Interiorización, denominado Modelo SECI. Por lo tanto, las bibliotecas se caracterizan por representar un servicio cultural y civilizador vital; para satisfacer las necesidades de los individuos y ejercer una amplia influencia en el aprendizaje, la enseñanza y la formación ciudadana. Las bibliotecas son consideradas lugares donde el conocimiento y la cultura fluyen libremente fortaleciendo el desarrollo del sistema educativo. Si el conocimiento es el instrumento para generar nuevo conocimiento y su fuente es la materia gris, entonces con el apoyo de las bibliotecas, donde el usuario no sólo busca una información pertinente, sino las vías para despejar sus dudas, acrecentar su aprendizaje y las herramientas para crear nuevos conocimientos. Matus Sepulveda (2002), argumenta:

La biblioteca es el corazón de una universidad. Ocupa el lugar central y básico, como un recurso que es, porque sirve a todas las funciones de una

universidad: enseñanza e investigación, la creación de un nuevo conocimiento y la transmisión a la posteridad de la ciencia, la cultura del presente y del pasado.

El Centro Local Falcón de la Universidad Abierta, empieza a funcionar un 27 de noviembre del año 1978, en un local cedido por Fundafalcón en el paseo la Alameda bajo la Coordinación del Profesor Ángel Ferrer; en el año 1979 pasa a ocupar su próxima sede en la calle Churuguara con esquina González y actualmente la sede principal se encuentra en una edificación ubicada en Calle Norte con Avenida Miranda - Coro - Municipio Miranda, hasta la actualidad, por lo tanto, es primordial potenciar la comunicación e intercambio de conocimientos entre el personal de las bibliotecas, lo cual permite crecer exponencialmente la formación, investigación y servicio a la comunidad, donde permanentemente la gestión y difusión de la información sea adaptable a los nuevos cambios que lo requiera la sociedad.

Objetivo General

Determinar la aplicabilidad de la gestión del conocimiento a través del modelo de Socialización, Externalización, Combinación e Interiorización (SECI), en las bibliotecas de la Universidad Nacional Abierta del Centro Local Falcón.

Metodología

La modalidad es factible, según lo que establece el Manual de Trabajos de Grado y Tesis Doctorales de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2016): “Consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales.” De lo anterior se deduce, que la aplicación de la gestión del conocimiento a través del modelo de socialización, externalización, combinación e interiorización al personal bibliotecario es una actividad importante que permite medir el alcance o desempeño de los objetivos propuestos, es decir, determinar si la fluidez del conocimiento tácito que poseen los responsables de las bibliotecas, es transferible, funcional y adecuado a lo que realmente necesitan los usuarios.

Cuerpo del texto

La Sociedad del Conocimiento se encuentra en un proceso de adecuación a las nuevas condiciones que le impone el entorno nacional e internacional, este proceso de desarrollo apoyado por el Estado, que adquiere, agrega modalidades y elementos adecuados a la realidad actual del país, en la búsqueda de una definición de identidad, capaz de compatibilizar las diferentes vertientes ideológicas de cara al futuro.

Nos encontramos frente a una oportunidad enmarcada por las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, su éxito dependerá del planteamiento y su contribución al proceso de valor añadido a los procesos tradicionales en los servicios de información. Sin embargo, se trata de la evolución de bibliotecas convencionales a bibliotecas electrónicas o bibliotecas digitales que deben realizar adelantos y progresos para construir mejoras técnicas que apoyen la gestión del conocimiento y de la innovación organizativa.

Lo que supone crear un juego de sistemas de gestión organizativas efectivas adaptables a las exigencias de la era de biblioteca electrónica para apoyar y reforzar las actividades de la gestión del conocimiento, mejorando los departamentos funcionales y los procedimientos operativos de las bibliotecas, las cuales deben conceder una especial importancia al suministro de servicios para que la gente adquiera conocimiento y pueda ejercer máximas funciones y eficiencia de la información del conocimiento.

Para adoptar una transformación de los diferentes entornos de la biblioteca o centros de información de empresas, gobiernos, organizaciones públicas e instituciones de investigación científica interrelacionadas entre sí y de la información contenida en ella, obliga a la reconceptualización de los métodos, conocimientos y enfoques para la interpretación orgánica y de la funcionalidad de la biblioteca como sistema para la creación de bibliotecas virtuales.

La clasificación del conocimiento que se utiliza y se genera en la gestión del conocimiento conforma cuatro tipos: a) Conocimiento Explícito, b) Conocimiento Implícito, c) Conocimiento Tácito y d) Conocimiento Aplicado.

El conocimiento explícito, se formaliza mediante reglas lógicas (racional) y que de este modo puede hacerse accesible a cualquier persona. El conocimiento explícito puede ser extraído de su contexto original y generalizado de modo que permita a futuros problemas darle una solución. Pueden almacenarse en forma de bases de datos o como conocimientos teóricos, procedimientos, guías de diseño, protocolos de ensayo, entre otros instrumentos institucionales.

El conocimiento implícito se encuentra contextualizado en la forma de trabajar en el día a día, sin ningún tipo de referencia explícita (es informal), cuya existencia se evidencia a través de los resultados. La comunicación entre las personas precisa los niveles de conocimiento implícito equivalentes.

El conocimiento tácito es el que posee cada individuo acerca de una tarea determinada (habilidad y/o experiencia) esta internalizado al corresponder a cualidades naturales (intuición, creatividad). Este tipo de conocimiento en cada individuo es personal y distinto. La gestión del conocimiento es la encargada de codificar y transformar el conocimiento de cada individuo en la organización, en conocimiento explícito para toda la organización, esta actividad incide en más capacidad y posibilidades para la solución de problemas.

El conocimiento aplicado se refleja en la propia estructura de los resultados tangibles de los proyectos de innovación y en parte la construcción del conocimiento explícito, en base a los conocimientos implícitos y tácitos de las personas que han realizado el proyecto. Este conocimiento se externaliza y clasifica, mediante los informes, documentos, planos, entre otros medios de información y comunicación, y está contenido en los propios productos y procesos.

La coexistencia de estos cuatro tipos de conocimiento en el ámbito del desarrollo de los proyectos de innovación promueve e implica la necesidad de emplear metodologías y herramientas diferentes para lograr una gestión integral del conocimiento. Tanto el conocimiento explícito como el tácito pueden actuar como origen en la creación de nuevo conocimiento.

Los individuos rediseñan su conocimiento para adaptarse a los nuevos cambios existentes, siendo la capacidad de adaptabilidad una característica predominante. La estrategia de aplicación del modelo SECI desde el punto de vista de la pirámide informacional es factible, en la cual se consideran los cuatro puntos de conversión del conocimiento, datos, información, conocimiento y desarrollo organizacional, estos elementos influyen en el uso de la información, las actitudes y la búsqueda para interiorizar el conocimiento, la capacitación, la experiencia previa, las preferencias personales que permitan desarrollar un contexto dentro de las bibliotecas del Centro Local Falcón y sus Unidades de Apoyo.

Berrocal Berrocal (2001), argumenta que:

“El conocimiento se ha definido como un proceso de aprendizaje para poder hacer algo que antes no se sabía hacer, o para hacerlo mejor; por tanto, no se está ante una actividad puntual, sino ante un proceso continuo que supone añadir valor activo a la información, al filtrarla, sintetizarla, resumirla y utilizarla en el trabajo.”

En este orden de ideas propuesto por el autor, el papel del conocimiento en las sociedades han sufrido múltiples cambios y su importancia para los individuos, organizaciones y sociedades se ha intensificado. Así la representación y organización del conocimiento, es considerada como una actividad que está compuesta por la

identificación, recuperación y la transferencia, aunándose a esto la complejidad del nuevo mundo de la información, relacionado con los altos niveles de producción de conocimiento, por lo que es necesario abarcar los diversos enfoques que se han diferenciado por mucho tiempo en: la ciencia, la filosofía, la práctica, la acción, al hombre y de la naturaleza, ya que, las herramientas para clasificarlas son representaciones que han sido construidas por el hombre, a través de la percepción y la formulación de conceptos abstractos influenciados por la visión del mundo con respecto a la realidad.

El origen de una nueva mentalidad, no fue espontáneamente, ha sido un proceso que ha transcurrido paulatinamente, las primeras manifestaciones ideológicas se concibieron en plena Edad Media, durante la aparición y desarrollo de las instituciones universitarias.

Nuestros antecesores, trataban de formar una sociedad con capacidades y competencias óptimas, para que fuese un ciudadano libre dentro de un estado democrático.

La involución política e inquisidora del feudalismo, acortaban el aprendizaje y la obtención de conocimientos plasmados en pergaminos, libros, papiros, tablillas de barro, que han sido resguardados por los primeros escribanos durante décadas en las abadías o las bibliotecas ocultas dentro de los monasterios. Una vez que se da inicio a las cruzadas, queda demostrado que el mundo occidental, dominado por la iglesia y los señores feudales; no tenían la capacidad de seguir ocultando los datos, información, conocimientos e intercambio de perspectivas culturales y mestizas.

Consecuentemente, los ciudadanos logran salir de la cueva de la ignorancia, se percatan de que el miedo inculcado fervientemente, día a día, era una falacia, no era el sitio más civilizado, ni floreciente del planeta en comparación con otras culturas. Por ejemplo, los cruzados al salir del campo, rumbo a la tierra santa, quedaron deslumbrados por la vista de los edificios, los monumentos y la riqueza cultural que poseía en ese instante Constantinopla.

Un nuevo Cruzado sería Newton, cuando argumentaba: “Si he podido ver a mayor distancia que nadie, ello es porque me he subido sobre los hombros de gigantes”, él aludía a los matemáticos Kepler, Galileo, Descartes, etc. En nuestro crecimiento exponencial, le hemos dado valor agregado a la opinión de Newton, a partir de que nunca debemos perder la oportunidad de aprender, enseñar, tener la generosidad de desprendernos de nuestros conocimientos, para que exista una continuidad y otros prosigan con la multiplicación de saberes.

En este sentido las personas o compañeros de trabajo, prescinden de una posible pasividad, para establecer una relación de actividad y espontaneidad con un ambiente abierto a los estímulos y la capacidad de aprender, participar en el proceso de desarrollo y transmisión de conocimiento, poniéndose de manifiesto la capacidad humana de entender, predecir, procesar y controlar la información como un elemento fundamental para la permanencia, el mejoramiento de la calidad de vida, la división del trabajo y el aporte filosófico que estableció la distinción entre religión, ciencia y la búsqueda del conocimiento.

El conocimiento tácito, aunque es personal y difícil de codificar formalmente, se puede compartir y revelar informalmente mediante la comunicación, a través de un proceso de combinación, verificación y refinación, transformando el conocimiento tácito en anécdotas más explícitas, innovaciones, productos y servicios mejorados, nuevas capacidades de aprendizaje, conformación de un grupo de trabajo con la capacidad de desarrollar nuevo conocimiento al absorber la información disponible de su entorno y transferir su propio aprendizaje a otros.

La ventaja competitiva que poseen las instituciones de educación superior es su capacidad para producir conocimiento entre las personas o equipos de trabajo que contribuyen a un rendimiento superior, con fines específicos. El principal valor del conocimiento, en cualquier organización, es la habilidad para abordar y solucionar asuntos complejos de forma eficiente y creativa. La importancia de la gestión del conocimiento en las bibliotecas, se fundamenta en la conglomeración de datos, complementado con la experiencia, siendo esta una fuente de ventajas competitivas de carácter razonable, son recursos de dominio público y flexibles.

Rodríguez (2012), considera: “La idea es trascender las condiciones actuales a unas mejores”. La importancia de la gestión del conocimiento en las bibliotecas, se fundamenta en la conglomeración de datos, complementado con la experiencia, siendo esta una fuente de ventajas competitivas de carácter razonable, son recursos de dominio público y flexibles. Si el conocimiento de un individuo se inhibe, en relación con otros miembros de la organización, será mucho menos efectivo.

Para Nonaka (1995), una de las tareas importantes de la gestión del conocimiento es:

“La de facilitar las interacciones entre los miembros de la organización, se trata de un proceso circular y en espiral, que consta de una serie de subprocesos: creación de conocimiento, adopción de conocimiento, distribución de conocimiento y revisión de conocimiento.”

Queda establecido, durante este lapso de comunicación que la espiral del conocimiento no es un proceso lineal y secuencial, sino exponencial y dinámico, que

parte del elemento humano y de su necesidad de contrastar, validar sus ideas y premisas; de esta forma el individuo a través de la experiencia crea conocimiento tácito, el cual conceptualiza, convirtiéndolo en explícito individual, solo cuando se logra compartir a través del diálogo fluido con otro o varias personas que forman parte de un departamento u organización, se convertirá en conocimiento explícito social, una vez alcanzada esta etapa de comunicación se debe interiorizar las experiencias, ideas o acciones de otras personas, lo cual genera una transmisión y percepción cíclica, en donde la comunicación es un factor primordial.

El proceso de creación del conocimiento para Nonaka y Takeuchi (1995), es a través de un modelo de espiral (ver figura 1), en la cual existe una interacción entre el conocimiento tácito y explícito, teniendo una naturaleza dinámica y continúa; este modelo está conformado por:

a.- La Socialización (tácito a tácito), es el proceso de adquirir el conocimiento tácito que es muy personal de un individuo, a través de compartir experiencias directamente con otra, asimilando las destrezas de éste mediante la observación, la imitación y la práctica, estas habilidades se vuelven parte de su base de conocimiento tácito; puesto que este conocimiento es difícil de normalizar, las empresas lo adquieren de sus empleados, de sus clientes y de sus proveedores, trabajando en forma conjunta con ellos.

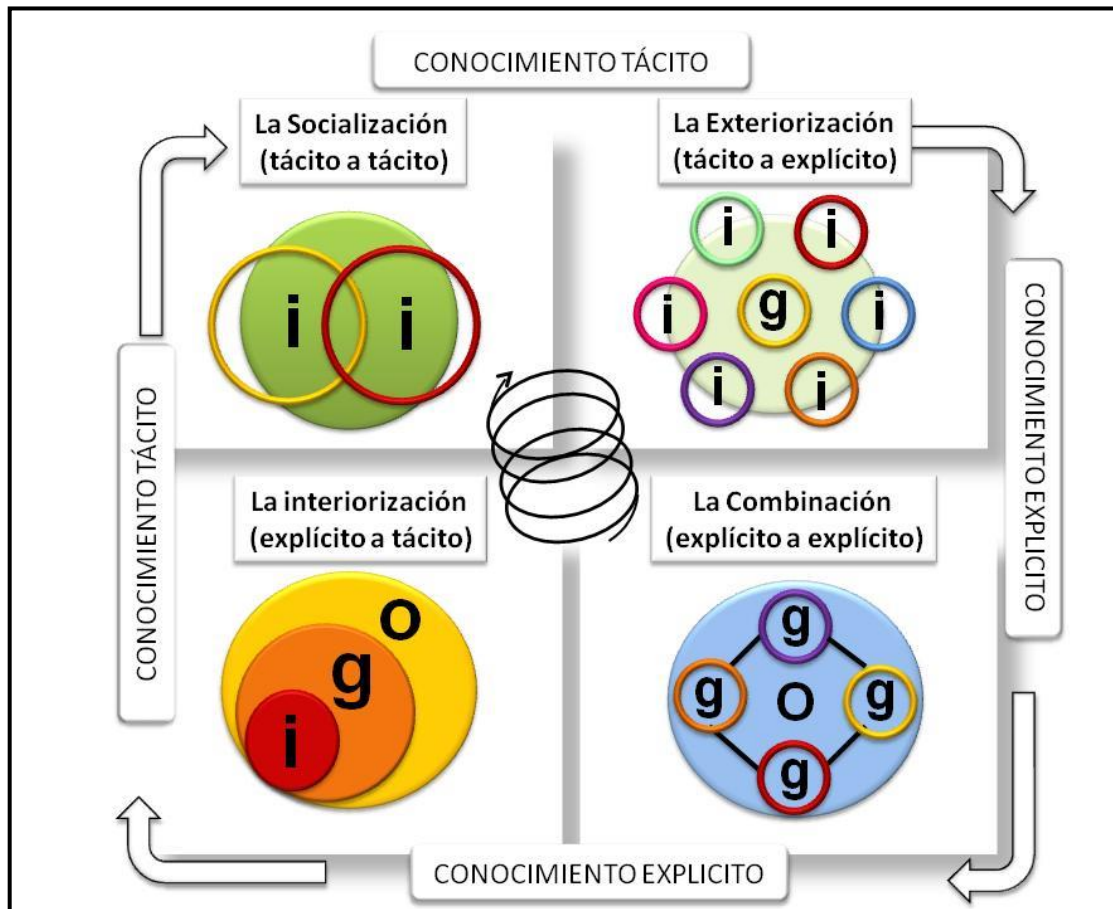
b.- La Exteriorización (tácito a explícito), es el proceso de convertir conocimiento tácito en explícito, esto se hace compartiendo experiencias en equipos de trabajo, en el desarrollo de un proyecto utilizando para esto metáforas o analogías en forma secuencial y convirtiéndolos en modelos de ejecución, integrándolo en la cultura de la organización.

c.- La Combinación (explícito a explícito), es el proceso de crear conocimiento explícito proveniente de la compartición de este en toda la organización, donde otros empleados empiezan a asimilarlo, extenderlo, innovar y reformular su propio conocimiento tácito, como parte del conjunto de herramientas y recursos necesarios para hacer su trabajo.

d.- La Interiorización (explícito a tácito), es tomar el conocimiento explícito y convertirlo en tácito, es decir, crear procesos de entrenamiento, introducir prácticas de simulación con el propósito de crear nuevos paradigmas y modelos mentales compartidos acordes a los cambios del entorno. Esto inicia nuevamente la espiral del conocimiento, pero esta vez a un nivel superior donde las personas no reciben pasivamente el nuevo conocimiento, sino que lo interpretan activamente para que se

ajuste a sus propias situaciones y perspectivas.

Figura 1. Modelo SECI. Socialización, Exteriorización, Combinación e Interiorización.



Fuente: Nonaka y Takeuchi (1995)

I= Individuo, G= Grupo, O=Organización

Nonaka y Takeuchi (1995), consideran que la estructura del conocimiento: “Está constituido en el conocimiento tácito, el cual tiene sus raíces en los más profundo de las acciones y la experiencia individual, así como los ideales, valores y emociones de cada persona.” No es fácil planificar a través del lenguaje formal, el conocimiento tácito, por lo que resulta difícil transmitir y compartirlo con otro, la intuición, las ideas y las corazonadas subjetivas, son parte del individuo, este intelecto deja de ser individual y pasar a ser conocimiento explícito, siendo aquel que puede expresarse con palabras y números, sólo en ese instante, con una comunicación pertinente se puede transmitir y compartir los datos y procedimientos, para un mejor desempeño laboral, calidad de servicio, con un ambiente idóneo donde todos convergen sin distinciones ni rechazos.

La estructura del conocimiento, está constituido en el conocimiento tácito, el cual

tiene sus raíces en lo más profundo de las acciones y la experiencia individual, así como los ideales, valores y emociones de cada persona. No es fácil planearlo a través del lenguaje formal, por lo que resulta difícil transmitirlo y compartirlo con otro, la intuición, las ideas y las corazonadas subjetivas, son parte del individuo, este intelecto deja de ser individual y pasar a ser conocimiento explícito, siendo aquel que puede expresarse con palabras y números, puede transmitirse y compartirse fácilmente en forma de datos, fórmulas científicas, procedimientos o principios universales (Nonaka y Takeuchi, 1995).

En una economía donde lo seguro es la incertidumbre, la única fuente de ventaja competitiva duradera y segura es el conocimiento, cuando los mercados cambian, las tecnologías proliferan, los competidores se multiplican y los productos se vuelven obsoletos casi de un día para otro, las empresas exitosas son las que consistentemente crean nuevo conocimiento, lo diseminan ampliamente en toda la organización y lo incorporan rápidamente en nuevos productos y tecnologías, cuyo único propósito es la innovación continua.

El enfoque más holístico del conocimiento que se aplica en muchas empresas japonesas, se basa también en otra idea fundamental: una empresa no es una máquina, sino un organismo viviente, en forma muy semejante a una persona, puede tener un sentido colectivo de identidad; es el equivalente organizacional del autoconocimiento, una comprensión compartida de lo que la empresa representa, hacia donde va, el tipo de mundo en el que quiere vivir y lo más importante como convertirlo en realidad.

La conversión de los datos en información y luego en conocimientos es posiblemente la única fuente de competitividad sostenible, donde las organizaciones buscan el medio para hacer del conocimiento disponible un medio para incrementar su eficiencia, para estimular la innovación, para fundamentar la toma de decisiones y para elevar la eficacia, puesto que la transformación del conocimiento es un proceso social que depende de la cultura social de la organización, es decir, la capacidad del individuo de compartir la información, la disposición de experimentar y trabajar con otros para sus propios procesos de generar valor agregado.

La espiral del conocimiento no es un proceso lineal y secuencial, sino exponencial y dinámico, que parte del elemento humano y de su necesidad de contrastar, validar sus ideas y premisas; de esta forma el individuo a través de la experiencia crea conocimiento tácito, el cual conceptualiza, convirtiéndolo en explícito individual, solo cuando se logra compartir a través del diálogo fluido con otro o varias personas que forman parte de un departamento u organización, se convertirá en conocimiento

explícito social, una vez alcanzada esta etapa de comunicación se debe interiorizar las experiencias, ideas o acciones de otras personas, lo cual genera una transmisión y percepción cíclica, en donde la comunicación es un factor primordial.

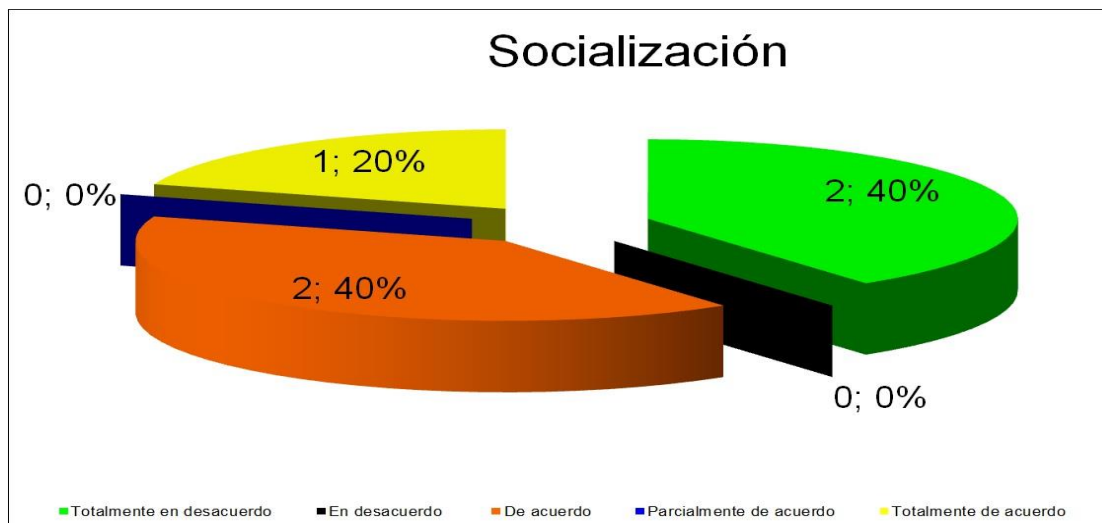
Su objetivo es incrementar los niveles de eficiencia y efectividad dentro de una organización, este proceso se traslada a través de la integración adecuada de los recursos humanos, las actividades y procedimientos que fundamentan la gestión del conocimiento. La retroalimentación que proporcionan la asignación adecuada de tareas y la evaluación objetiva del personal puede contribuir en gran medida a la satisfacción laboral, al aumento del desempeño de los empleados y al incremento de su sentido de pertenencia en las unidades de información, así como al mejoramiento de las relaciones entre subordinados y autoridades, en circunstancias que se caracterizan por la necesidad de cambio y la adaptación a nuevos contenidos y productos.

Discusión

Los resultados que se presentan a continuación son el reflejo de las indagaciones e investigaciones realizadas a través de la aplicación del instrumento de recolección de información hecho al personal que labora en las Bibliotecas de la Universidad Nacional Abierta Centro Local Falcón Sede Coro, las Unidades de Apoyo Capatárida, Churuguara y Punto Fijo; quienes son los responsables y administradores del recinto bibliotecario, en donde se especifican por dimensiones referidas al Modelo de Socialización, Exteriorización, Combinación e Interiorización (SECI), por lo tanto, los cambios producidos en la sociedad de la información implantan nuevas exigencias, llevando a reflexionar en las necesidades de formación de los recursos humanos de las Bibliotecas del Centro Local Falcón, para su desarrollo y aplicación, se estructuró en cuatro fases:

Fase I. Socialización del personal de las bibliotecas del Centro Local Falcón, en la cual se establece una comunicación horizontal entre los sujetos en estudio para obtener de ellos su conocimiento tácito e ir desarrollando un ambiente de intercambio de experiencias.

Gráfico n°1: Socialización

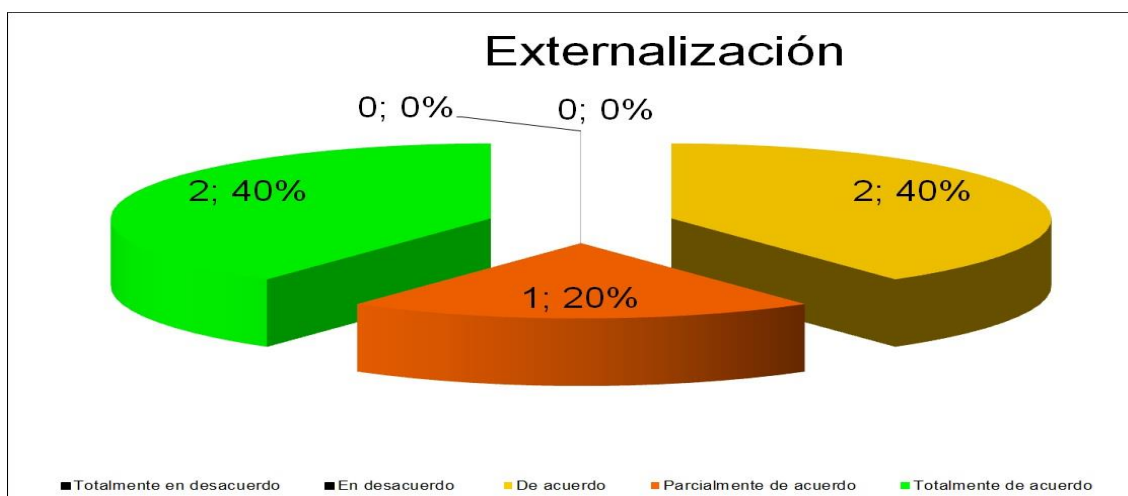


Moros (2003), argumenta: “la información como proceso de transformación de los datos, tiene importancia para cualquier institución y para preservar en el futuro la prestación de un mejor servicio de información, que a su vez permita mejorar y/o definir el conocimiento”.

El resultado obtenido, determinó que 40% está de acuerdo, 40% totalmente en desacuerdo y 20% de acuerdo. Por lo tanto, las limitaciones presupuestarias para el traslado y supervisión de las Unidades de Apoyo, ha truncado la comunicación fluida y directa entre el supervisor y los responsables de las bibliotecas, a su vez se recurre a los medios tecnológicos para mantener una comunicación entre las partes, en la medida de lo posible, con la limitante del acceso a las computadoras y la conexión de banda ancha de internet para optimizar la comunicación en tiempo real, adicionalmente, el personal de las bibliotecas considera que su conocimiento y aprendizaje ha sido producto del ensayo y error, por años de experiencia dentro del recinto bibliotecario y determinando las necesidades de lectura de los usuarios en general lo que permitirá fortalecer la estructura organizativa, de los sistemas de información bibliotecarios, la comunicación y la interacción del personal como fuente primaria para el desarrollo organizacional dentro de la Universidad Nacional Abierta.

Fase II. Externalización del personal de las bibliotecas del Centro Local Falcón, una vez concretada la apreciación de todos los miembros de las bibliotecas, se procedió a esbozar el conocimiento explícito obtenido de aquellos con más pericia y años en la institución combinándolo con otros que tienen más conocimiento documental.

Gráfico n°2: Externalización



Matus Sepúlveda (2002), determino que: “el principal problema en las bibliotecas universitarias, está en torno a los recursos humanos, son insuficientes en la mayoría de las bibliotecas, ya que generalmente se han incrementado los recursos de información e incluso los materiales, pero se han mantenido o disminuido el personal, esto llevará irremediamente a un menoscabo de la calidad del servicio que se ofrece y lo que consideramos más grave, terminará ocasionando un deterioro progresivo en la salud del personal motivado por una sobrecarga de trabajo”.

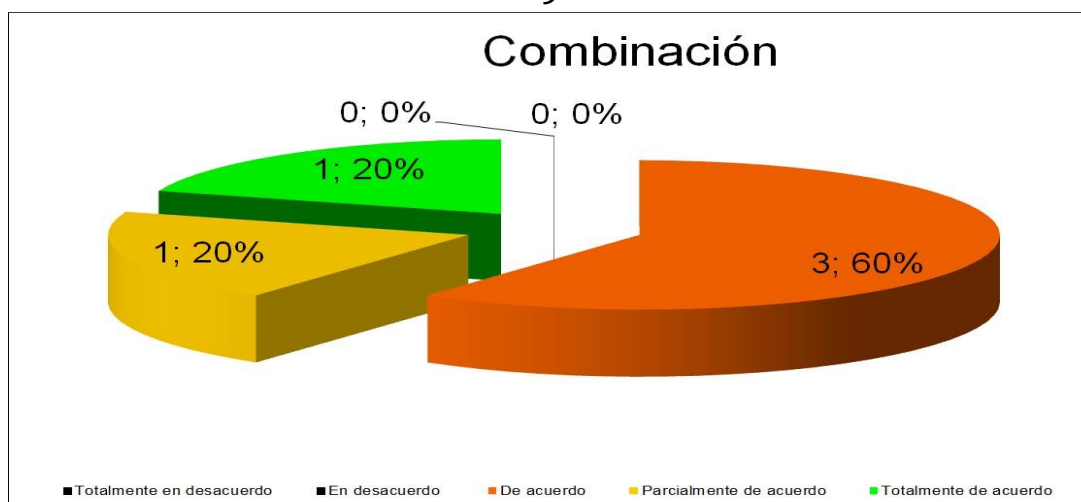
Es evidente que la Universidad Nacional Abierta a mantenido un distanciamiento en cuanto al contrato de nuevo personal para laboral en las bibliotecas, el personal existente esta por años de servicio y ascenso dentro del recinto bibliotecario. Por lo tanto, esta situación ha repercutido en el personal como un factor indispensable para el logro de los procesos administrativos, necesarios para cumplir con los requerimientos exigidos para tal fin, la necesidad de trascender en el tiempo, que se apliquen y contribuyan a generar valor agregado para la UNA y la sociedad.

En las bibliotecas de la Universidad Nacional Abierta Centro Local Falcón, se promueven las estructuras técnicas para fomentar la externalización de habilidades y conocimientos entre sus miembros, todo esto conlleva a mantener un clima direccional bajo las pautas establecidas en las normas del Sistema Bibliotecario UNA (SIBIUNA), la aplicabilidad del Modelo SECI en los procedimientos de la UNA para con las bibliotecas, permitirá el mejoramiento continuo del personal.

Fase III. Combinación del personal de las bibliotecas del Centro Local Falcón, el

resultado obtenido entre el personal que labora en las bibliotecas ha permitido fortalecer, acrecentar las técnicas y lineamientos con el objetivo de ofrecer una calidad de servicio dentro del recinto bibliotecario.

Gráfico n°3: Combinación



Fuente: Elaboración propia.

Choo (1998), argumenta:

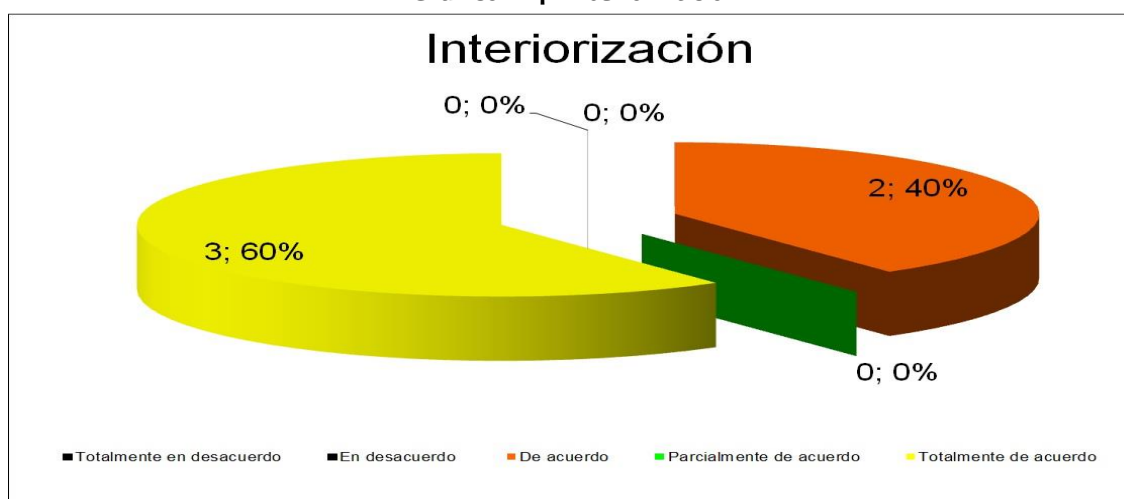
“la búsqueda de información es el proceso humano y social a través del cual el conocimiento se vuelve útil para un individuo o grupo, siendo una variación en el estado de conocimiento para la selección y el procesamiento de la información con el fin de responder a una pregunta, solucionar un problema, tomar una decisión o comprender una situación”.

Inicialmente la descripción de cargos del recurso humano de las bibliotecas del Centro Local Falcón, es un factor determinante en la aplicación de sus funciones dentro de la institución ya que al tener asignaciones específicas permite que sus tareas se cumplan con eficacia. Sin embargo, la ausencia de recursos, se agotan y llegan al condicionamiento de realizar otras tareas por la ausencia de personal, lo cual conlleva a la pérdida de rendimiento laboral y desmotivación.

Es importante resaltar que las Unidades de Recursos Múltiples, por pertenecer a la Universidad Nacional Abierta, donde su modalidad educativa formativa es a distancia, la combinación del personal y los servicios presentan una dimensión especial, utilizando métodos de comunicación ya sea por medios electrónicos, estos deben ir en función de las necesidades de sus usuarios, así como también el acceso al material bibliográfico, procurando que sea suficiente para atender a la totalidad de los usuarios, gestionando que los productos y servicios que se prestan sean pertinentes, eficientes y eficaces.

Fase IV. Interiorización del personal de las bibliotecas del Centro Local Falcón, se refuerza el aprendizaje cognoscitivo de cada uno de los miembros de las bibliotecas con la finalidad de que el conocimiento adquirido crezca exponencialmente y sea aplicado en su entorno laboral. Este proceso del modelo SECI es cíclico, está constantemente transformando los datos en información, luego en conocimiento y en inteligencia aplicada a las bibliotecas del Centro Local Falcón de la Universidad Nacional Abierta.

Gráfico n°4: Interiorización



Fuente: Elaboración propia.

Páez Urdaneta (1992), argumenta:

Las decisiones son planificadas en el Centro de Recursos Múltiples (CRM) de la Universidad Nacional Abierta y luego emanadas a las coordinaciones de las bibliotecas a nivel nacional de la Universidad Nacional Abierta, los requerimientos, peticiones y demás vicisitudes que se presentan en las bibliotecas del Centro Local Falcón, son enviadas al CRM a la espera de una respuesta clara y concisa. Esta información es considerada como un recurso importante que se gestiona como tal, siendo un instrumento de control en la toma de decisiones a cualquier nivel.

El Centro de Recursos Múltiples (CRM) de la Universidad Nacional Abierta, transmite de forma clara y exigen mejor productividad en las funciones del empleado, con más carga de trabajo y en plazos breves, estableciendo las normativas y reglamentos que se deben realizar en los recintos bibliotecarios. La creciente complejidad del proceso de toma de decisiones, la presión en la demanda de respuestas urgentes a problemas complejos, conlleva a que el personal de las bibliotecas del Centro Local Falcón deban ser personas capacitadas, intuitivas, rápidas, creativas, con mentalidad abierta para

que les permita actuar de forma práctica y concreta a la hora de tomar decisiones. Este factor humano, es determinante en cuanto a los conocimientos, habilidades, experiencias, capacidades, que deben ser desarrolladas mediante su capacitación antes o durante su desempeño profesional y laboral.

Conclusión

Prieto Figueroa (2006), argumenta: “En un mundo que se transforma rápidamente, los hombres han de estar en una constante actitud de adaptación y aprendizaje para poder actuar dentro de nuevas situaciones creadas”.

En este orden de ideas, los cambios generados en el entorno de las bibliotecas del Centro Local Falcón, están contemplados hacia una nueva postura con respecto a la cultura que poseen las personas, siendo esta la creciente adecuación del individuo a las condiciones de medio donde labora, lo que conforma una identidad armónica cuando la experiencia se vuelve idea, la necesidad se transforma en técnica y en arte, adecuando de forma permanente los conocimientos y las habilidades de cada talento humano, para permitirle adaptarse a nuevas situaciones, tanto en el plano laboral, como en el social, y esto sólo es posible por medio de la gestión del conocimiento.

Sin embargo, las restricciones presupuestarias, las presiones institucionales y la preocupación creciente por la calidad han obligado a las bibliotecas del Centro Local Falcón a plantearse, cada vez con mayor frecuencia, el reto de conocer y valorar su propio funcionamiento, con miras a mejorar sus niveles de beneficio y eficacia, que permitan valorar el crecimiento cíclico de estas unidades de información de un modo continuo y normalizado.

Consolidar la contratación personal capacitado, bibliotecólogos, especialistas en información, asistentes, técnicos en información y documentación capaces de asumir y comprometerse en el desarrollo de una estructura que dé respuesta a usuarios ávidos de información y capaces de participar en procesos de asimilación tecnológica. Por lo tanto, la disminución de cargas laborales, es una tarea que ha dejado de ser opcional para transformarse en obligatoria, delegar y distribuir funciones o, por lo menos hacer el intento de ser escuchados en contra de algunos retrógrados. Este camino es largo y ya es obsoleto pensar en individualismo. Es oportuno destacar que los servicios bibliotecarios se fundamentan en cuatro bases muy sólidas:

En primer lugar, la formación, desarrollo y mantenimiento de las colecciones, conformado por medios impresos y electrónicos, las mismas deben responder a los objetivos de la institución a la cual sirven y a las necesidades de información de los usuarios, de la calidad del fondo bibliográfico depende el éxito de la biblioteca;

En segundo lugar, personal capacitado, bibliotecólogos, especialistas en información, administradores, informáticos, técnicos en información y documentación capaces de asumir y comprometerse en el desarrollo de una estructura que dé respuesta a usuarios ávidos de información, capaces de participar en procesos de asimilación tecnológica;

En tercer lugar, servicios ágiles, actualizados, en la que el usuario sea tratado como el centro y razón de ser de la biblioteca, donde sus demandas son satisfechas, tengan acceso a la información, se promueva la lectura y la investigación;

En cuarto lugar, tecnología, para permitir el acceso a la información con pertinencia y eficiencia en el momento que se le necesite. Aun cuando algunas bibliotecas universitarias están utilizando sistemas tecnológicos y algunas otras se encuentran incorporándolas, la situación es crítica por el retraso de varias generaciones en la historia tecnológica que crece aceleradamente, por la falta de equipos, software y fallas a nivel organizacional.

Moros (2003), afirma, “el objetivo primordial es enlazar, en la medida de lo posible, lo concerniente al conocimiento, como un todo, y relacionarlo, con diferentes procesos, desde la definición conceptual, hasta el conglomerado tecnológico conocido como sistemas basados en conocimiento”. Su interés creciente para gestionarlo, ya que el conocimiento siempre ha sido necesario para el funcionamiento de las organizaciones y de las personas, para la toma de decisiones y para las relaciones intra e internacionales, los organismos gubernamentales y multilaterales.

El personal bibliotecario del Centro Local Falcón, participa voluntariamente en la formación de enseñanza-aprendizaje de los usuarios en general, demostrando una empatía con los demás miembros de las diferentes dependencias que asisten a las bibliotecas. Es pertinente señalar que el enfoque tradicional del personal como recurso de valor agregado ha generado una dirección sistémica, teniendo en cuenta el recurso humano, como protagonista de los procesos que involucran la gestión del conocimiento, el conjunto de patrimonios intelectuales, su cultura y valores, que permiten una visión aproximada, para describir los procesos y estructuras, con la finalidad de orientar las estrategias de la mano de las TIC, favoreciendo el acceso rápido a la información interna y externa, que necesiten para alcanzar sus objetivos estratégicos.

La característica primordial del rol del personal adscrito a las bibliotecas del Centro

Local Falcón de la Universidad Nacional Abierta, ante la aplicación del Modelo SECI de Nonaka y Takeuchi, estaría canalizado en:

- 1.- El personal es responsable de apoyar las actividades de docencia, investigación y extensión realizada por las universidades.
- 2.- Deben gestionar la información (real y virtual) disponible, en beneficio académico y de los usuarios.
- 3.- El recurso humano, debe ser proactivo en las Bibliotecas en las que están adscritos, compartiendo y promulgando su visión, misión, objetivos, estrategias y políticas.
- 4.- Estar claros y consientes en apoyar los programas y planes de estudio, los proyectos de investigación, la docencia, en las necesidades de los usuarios a los cuales se les direcciona para acceder y utilizar los servicios de las bibliotecas diversificándose para adaptarse a dichas facetas universitarias, siempre en la búsqueda de mejorar el desempeño laboral del personal y obtener la optimización de sus tareas, coexistiendo una retroalimentación entre las partes involucradas en el desarrollo educativo.
- 5.- Fomentar la socialización, exteriorización, combinación e interiorización del personal de las Bibliotecas del Centro Local Falcón, promulgación del acceso a las colecciones e instalaciones, cuyo propósito es ayudar a sus usuarios en el proceso de transformar la información en conocimiento, así como ofrecer la asistencia para el uso y gestión de los servicios de información, aumentando la importancia del aspecto social del espacio de las bibliotecas.

Referencias

- Berrocal Berrocal, F., & Pereda Marín, S. (2001). Formación y gestión del conocimiento. *Revista Complutense de Educación*, Vol. 12(2), 639-656.
- Choo, Ch. W. (1998). *La organización inteligente: el empleo de la información para dar significado, crear conocimiento y tomar decisiones*. Oxford University Press.
- Matus Sepúlveda, G. (06 de 03 de 2002). *TDX Tesis Doctorals en Xarxa*. (U. d. Lleida, Productor) <https://tdx.cat/handle/10803/8292#page=1>
- Moros, Á. (2003). *Evolución del concepto de conocimiento desde la pirámide informacional: propuesta de servicio de gestión del conocimiento científico para instituciones de educación superior*. Universidad Carlos III.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. <http://www.sopper.dk/speciale/arkiv/ni95.pdf>

Páez Urdaneta, I. (1992). *Gestión de la inteligencia, aprendizaje tecnológico y modernización del trabajo informacional: retos y oportunidades*. Instituto de Estudios del Conocimiento de la Universidad Simón Bolívar, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas.

Prieto Figueroa, Luis Beltrán (2006). *El estado docente*. Fundación Biblioteca Ayacucho.

Rodríguez, Alberto (2012). *Estrategias de gerencia comunitaria*. Fundación de Escuela de Gerencia Comunitaria.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2016). Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. En UPEL, *Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales* (5ta ed.). UPEL.

Fernando Antonio Salas Granado

Licdo. En Bibliotecología – Universidad Central de Venezuela - UCV

MSc. Gerencia de Recursos Humanos – Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt - UNERMB

Experto en E-Learning - Fundación para la Actualización Tecnológica de Latinoamérica - FATLA

Coordinador de Biblioteca – Universidad Nacional Abierta – Centro Local Falcón

¿Cómo afrontar tus trabajos con ayuda de la Biblioteca? - Universidad de Murcia

¿Cómo diseñar un Plan de Comunicación? - Universidad Autónoma de Occidente

Liderazgo e Inteligencia Emocional - MCA Business & Postgraduate School

Técnicas para la escritura creativa - MCA Business & Postgraduate School

Narrativa Digital - Universidad Nebrija

La biblioteca vacía. El tránsito de la cultura escrita a la cultura digital - Universidad Carlos III de Madrid

SEO: posicionamiento natural en buscadores - Vic - Universidad Central de Cataluña.

Racionalismo y experimentación en el diseño chileno: un enfoque comparativo desde la producción de objetos en la Bauhaus

doi: 10.33264/rpa.202001-05

Jaime Ramírez

Escuela de Diseño, Facultad de Arquitectura, Arte y Diseño, UDP
Escuela de Diseño, Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes visuales, UNIACC

Resumen

A partir de la configuración visual de diferentes objetos de diseño chileno, este artículo realiza un análisis comparativo entre objetos de diseño producidos en Chile a inicios del siglo XXI y objetos producidos por la Bauhaus a inicios del siglo XX en Alemania.

Desde un análisis visual que incluye a seis diseñadores y arquitectos chilenos que exploran el diseño de objetos y mobiliario, se analizan las categorías experimentación y racionalidad dentro de la producción objetual chilena, desde un enfoque fenomenológico y comparativo con la producción objetual que hicieron académicos, estudiantes y diseñadores egresados de la Bauhaus.

Observamos que al igual que en los métodos académicos de la Bauhaus, en el diseño chileno los cruces entre procesos productivos artesanales e industriales siguen vigentes, estableciendo vínculos que a pesar de la mediación tecnológica actual, continúan creando instancias de hibridación para abordar el proceso de diseño desde ambas dimensiones, la de una experimentación intuitiva y la de un racionalismo formal.

Finalmente se indaga en cómo la configuración de las alteridades, experimentación y racionalismo, en el diseño propuesto por la Bauhaus, generó un dispositivo híbrido, que logró articular un principio de variedad dentro de la unidad, favoreciendo la convivencia de diferentes corrientes creativas bajo un programa común en torno al funcionalismo, pero sin anular estas dos dimensiones que puede alcanzar el diseño, haciendo de dichas diferencias, un elemento constitutivo de su identidad.

Palabras clave: Bauhaus, Diseño chileno, Experimentación, Racionalidad, Análisis Visual, funcionalismo.

Abstract

From different Chilean design objects visual configuration, this article makes a

comparative analysis between design objects produced in Chile at the beginning of the 21st century and objects produced at Bauhaus in the beginning of the 20th century in Germany.

Based on visual analysis that includes six Chilean designers and architects who explore the objects and furniture design, the categories experimentation and rationality within the Chilean object production are analyzed, from a phenomenological and comparative approach with the object production made by academics, students and designers graduated from the Bauhaus.

We observe that, as in the academic methods at Bauhaus, in Chilean design the intersections between artisanal and industrial production processes are still in force, establishing links that despite the current technological mediation, continue to create instances of hybridization to address the design process from both dimensions, that of intuitive experimentation and that of formal rationalism.

Finally, the research explores how the otherness configuration in experimentation and rationalism in design proposed by the Bauhaus, generated a hybrid device, which managed to articulate a principle of variety within the unit, favoring the coexistence of different creative currents under a common program around to functionalism, but without canceling these two dimensions that design can achieve, making these differences a constitutive element of its identity.

Keywords: Bauhaus, Chilean design, Experimentation, Rationality, Visual analysis, functionalism.

Introducción

“El objetivo final de toda actividad artística es la construcción¹” (Gropius, 1919, p.1)
Esta célebre frase que da inicio al texto del manifiesto de la Bauhaus, alberga algo más que una obviedad. Declara tras de sí el ADN de una disciplina que se funda en una actividad concreta y definida: el hacer. Más allá de todo fin racional, reflexivo, metodológico o creativo, la Bauhaus declara un elemento constitutivo para la disciplina del diseño –y para la de todos sus practicantes, los diseñadores– lo cual es una demanda imperativa por el hacer, a través de la producción material de las obras que proyecta. Cimentando en su acto fundacional, una verdadera declaración ontológica para la disciplina del diseño, que parafraseando a Descartes (1996), podríamos entender como ‘hago, luego existo’.

Un siglo después de esta visionaria perspectiva inicial, podemos observar que su sentido sigue más vigente que nunca. Especialmente hoy, inmersos en una cultura digital y globalizada de fronteras cada vez más líquidas (Bauman, 2011), en medio de una problemática medioambiental que nos ha obligado a repensar el impacto de

nuestras decisiones de producción y consumo (Ripa, 2011), haciéndonos cada vez más conscientes de la responsabilidad que tenemos al materializar, o en palabras de Gropius (1919) ‘construir¹⁷’, nuestros objetos y piezas de diseño.

En este escenario disciplinar, emergen dos ideas centrales para guiar la reflexión de este trabajo, las cuales analizan la relación entre el racionalismo científico propio del contexto positivista en que la Bauhaus inició su desarrollo académico, y por otro lado, la experimentación conceptual que desafiaba los cánones asociados al romanticismo artístico que se vivía dentro de las academias de la época, como un proceso de alteridad que permitió la configuración de su identidad asociada al modernismo (Vadillo, 2009).

Desde una perspectiva relacional, observamos que estas dos dimensiones, racionalismo y experimentación, operaron como alteridades complementarias para establecer un dispositivo de acción que permitió articular la convivencia de diferentes corrientes creativas bajo el alero común del funcionalismo, estimulado incesantemente por la Bauhaus dentro de sus aulas (Ascher, 2015). A partir de esta dualidad emerge una educación híbrida que integraba la experiencia práctica del artesano con la experiencia formal del artista, combinándolas para integrar al diseño en el contexto de industrialización que vivía Europa a inicios del siglo XX, y también con una mirada a largo plazo, que proyectaba soluciones de diseño adecuadas para el futuro (Cruz, 2001; Droste, 2013).

Es desde esta hibridación entre experimentación y racionalismo vivida en la Bauhaus, que observamos cruces con el diseño de autor chileno, que desde finales de los noventa e inicios del dos mil, vive un período de excepcional efervescencia creativa (Tejeda, 2001; Garfias, 2015; Fuentes, 2015); realizando un retorno a los saberes de la artesanía, pero integrándolos a los procesos productivos que ofrecen las nuevas tecnologías. Enfrentando a jóvenes diseñadores ante un nuevo escenario de cambios globales, que trastocó todas las creencias establecidas dentro de su disciplina; abriendo nuevamente ante ellos, dos alternativas en torno a la creación, una de carácter más experimental que vuelve a los procesos artesanales, y otra más racional, que desde la modernidad, busca en la tecnología, una digitalización de los procesos de diseño (Sass & Oxman, 2006).

Desde estas dimensiones y en pleno siglo XXI, se han establecido nuevos desafíos para las nuevas generaciones de diseñadores, como el paso desde una producción industrial hacia otra de escala más reducida y consciente de su impacto en el

¹⁷ A partir de la traducción al español del vocablo alemán ‘bau’ utilizado originalmente por Walter Gropius en el Manifiesto de la Bauhaus en 1919, que significa ‘construcción’, el cual proviene de la raíz alemana ‘bū’, que significa ‘edificio, residencia’, y en su forma plural ‘bauten’ significa ‘edificios’ (Wiktionary, 2019).

medioambiente, integrando nuevamente procesos artesanales de autoproducción para el diseño, así como la búsqueda de una voz propia con marcados acentos autorales en un mundo cada vez más globalizado, junto a la utilización de tecnologías digitales para explorar nuevas formas de producción que permitan proyectar soluciones de diseño sustentables para el futuro, creando una conciencia más profunda del impacto del diseño en el entorno social, económico y medioambiental. Un camino trazado a principios del siglo XX, en una escuela adelantada para su época, pero que hoy, a cientos de kilómetros de distancia y un siglo después de su cierre sigue vigente, influenciando a diseñadores chilenos contemporáneos (Osse, 2013; Talesnik, 2006; Blanch, Sato y Tejeda 2007; Allard & Reyes, 2001; Bonsiepe & Cullars, 1995) y que durante los últimos veinte años podemos observar vigente en el diseño chileno del siglo XXI, desde una producción de objetos autorales que dialogan entre lo experimental y lo racional como ocurrió hace cien años, en la mítica escuela de diseño fundada en Weimar.

De esta manera se busca realizar un análisis comparativo a partir de las categorías experimentación y racionalidad, entre los objetos de diseño chileno producidos en el siglo XXI y los objetos producidos por académicos y estudiantes de la Bauhaus a inicios del siglo XX en Alemania. Para lograrlo el análisis visual se aborda desde una dimensión fenomenológica, en tanto entendemos que la fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana” (Rodríguez, et. al. 1996, p. 40) permitiéndonos la comprensión de significados y entender la construcción de sentido que los diseñadores chilenos elaboran desde su experiencia subjetiva con la práctica del diseño como disciplina proyectual y creativa, levantando categorías de análisis desde los datos que proyectan sus objetos de diseño a través de la imagen bi y tridimensional.

Descifrando las intersecciones experimentales y funcionales de la Bauhaus

Desde sus inicios la primera etapa de la Bauhaus en Weimar, entre 1919 y 1923, bajo la dirección de Walter Gropius, expresaba una búsqueda para el diseño más allá de la mera función, la cual “debía ser elevada a la forma artística para que la construcción reflejara el espíritu de su época” (Droste, 2013, p. 10), abriendo un debate vigente hasta nuestros días, en torno a la unión armónica del arte y la técnica dentro del diseño, logrando el ansiado equilibrio entre estética y función, que en la Bauhaus, fue resuelto integrando a su visión industrial y más racionalista. La influencia de artistas de la época como Paul Klee, Wassily Kandinsky o Johannes Itten, teniendo como resultado metodologías híbridas entre lo expresivo y lo funcional, vividas

intensamente dentro del aula, tal como señala Henry P. Raleigh¹⁸ “Las teorías de enseñanza del diseño de Itten, a menudo variaban de forma contradictoria entre el análisis formal y la libre expresión” (Raleigh, 1968, p. 287).

Como reflejo de esta época, la influencia de su método se plasma en el trabajo de sus estudiantes. La colorida y lúdica cerámica que años más tarde desarrollaría la estudiante Margarete Heymann, a.k.a. Grete Marks (1930), ejemplifica gráficamente la dualidad intrínseca que poseía la formación dentro de los talleres de la Bauhaus: expresión-experimentación versus función-racionalismo (ver imagen 1). Donde se pueden apreciar formas de marcados ángulos geométricos que contrastan colores cálidos y saturados en la cerámica. También en el protagonismo que la experimentación formal y cromática tuvo en el trabajo textil del estudiante Max Peiffer Watenphul (1922), y de la misma manera que ocurrió en el diseño de juguetes de la diseñadora Alma Siedhoff-Buscher (1923) (ver imagen 1).

A pesar que el funcionalismo nunca fue estrictamente restringido por Gropius en la Bauhaus, varios objetos producidos durante su regencia representaron un racionalismo que contrastaba con la tendencia más experimental que también convivía dentro de la escuela, resaltando el equilibrio entre forma y funcionalidad que declaraba el proyecto desde su articulación trídica entre arte, artesanía y teoría. Entre ellos sobresalen la silla con listones de Marcel Breuer (1922), y también de su producción, la reconocida ‘silla Wassily’ o Model B3 (1926) (ver imagen 2), junto a la tetera de marcados acentos racionalistas diseñada por Marianne Branagedt (1924) (ver imagen 2).

Este impulso reformador en lo académico se materializó principalmente en uno de sus sellos más característicos en la docencia: la convocatoria de artistas que hasta antes de la invitación de Gropius, nunca habían impartido clases en una academia (Droste, 2013), vinculándose sin tantos prejuicios respecto al cómo debía ser la enseñanza, y más abiertos a nuevas posibilidades metodológicas para la enseñanza del diseño (Raleigh, 1968). Materializando los resultados de su proceso hasta el final del período de Walter Gropius en 1928, cuando junto con él, también dimitieron Marcel Breuer, Herbert Bayer y László Moholy-Nagy.

Tras la renuncia de Gropius, el racionalismo científico parece haberse apoderado de las otras dos dimensiones que guiaban el proyecto (arte y artesanía), alcanzando una aprobación mayoritaria en el liderazgo de la Bauhaus que promovía un enfoque más práctico y funcionalista. En este período la dirección fue asumida por el arquitecto Hannes Meyer, y la directriz era muy clara: liberar al diseño de cualquier ambición

¹⁸ El texto original fue publicado en alemán y la cita corresponde a una traducción del autor.

artística, poniendo a la ingeniería antes que la estética. Este aparentemente frío y racional carácter tenía un claro imperativo social: desarrollar productos accesibles para amplios estratos sociales, a partir de lo que Meyer denominaba “servicio al pueblo” (Citado en Droste, 2013, p.72).

Esta perspectiva ideológica se tradujo en una nueva estética para la Bauhaus, con características informativas y descriptivas muy detalladas, incluso cuando los artistas Klee, Kandinsky y Albers continuaron impartiendo sus cursos, cualquier orientación a elementos formales o del lenguaje visual desarrollados por Bayer, Breuer y Moholy-Nagy no era bien vista (Droste, 2013). Entre los trabajos más representativos de este período destacan la silla de Josef Albers (1929), la reposera de Lotte Gerson (1929) y la estantería desarmable de Hubert Hoffmann, (1930) (ver imagen 3).

Un legado al sur del mundo: Diseño chileno del siglo XXI

En Latinoamérica y durante la década del 40’, un ex estudiante de la Bauhaus, Tibor Weiner, se asienta en Chile y comienza a traspasar los saberes y metodologías aprendidas en Alemania a la Escuela de Arquitectura de la Universidad de Chile (Talesnik, 2006), generando cambios estructurales en la forma y fondo de enseñar arquitectura, porque “desliga a la enseñanza de la arquitectura de un marcado perfil técnico, en donde la única influencia artística se manifestaba a través del dibujo técnico, y en donde la enseñanza de nociones de proyecto era casi inexistente” (Talesnik, 2006, p. 66).

Cerca de la misma época, desde el mundo gráfico, el legado también es transmitido –aunque de manera más indirecta– por el diseñador y tipógrafo Mauricio Amster, quien desde su arribo a Chile, en 1930, contribuyó a modelar una nueva forma de hacer diseño, especialmente desde el mundo de la edición (Osses, 2013), al integrarse como profesor de la Escuela de Periodismo de la Universidad de Chile, puesto que desde su formación en la Escuela de Artes y Oficios Reimann de Berlín, en 1927, adhirió a las ideas de la vanguardia de su época, las que indudablemente estuvieron marcadas en las experiencias académicas nacidas en la Bauhaus (Allard & Reyes, 2001).

Finalmente el proceso se consolida con la creación oficial de la primera Escuela de Diseño en Chile, de la mano del diseñador Gui Bonsiepe, ex alumno y profesor de la escuela alemana HfG en Ulm, reconocida como una heredera legítima del trabajo de la Bauhaus (Bonsiepe & Cullars, 1995), quien trajo consigo un dinámico escenario de cambios para el país, reviviendo además, la eterna discusión de los inicios de la Escuela de Weimar, entre arte, ciencia y técnica, puesto que algunos egresados de la Escuela de Artes Aplicadas –unidad académica que posteriormente daría paso a la Escuela de Diseño– veían con desconfianza el autodenominarse como diseñadores,

debido a que su aspiración era ser considerados artistas (Castillo, 2008).

Este dilema es zanjado cuando la reforma universitaria chilena de 1969 dividió a la Facultad de Bellas Artes en los departamentos de Bellas Artes, Diseño, Arte Público y Ornamental, Artesanía y Teoría. Dando paso al reconocimiento oficial de la Escuela de Diseño en la Universidad de Chile al año siguiente, que comenzó a otorgar los títulos de “Diseñador con menciones en: Espacios Interiores y Muebles, Textil, Gráfica Publicitaria, Paisajismo, Vestuario e Industrial” (Castillo, 2008, p.79).

En este sentido, el diseñador italiano Gui Bonsiepe señala que uno de los legados más relevantes, en lo referido a la formación en Diseño que nos heredó la Bauhaus, fue su capacidad de articular armónicamente los tres campos clásicos de la discusión sempiterna que se da al formar diseñadores: arte, ciencia y tecnología:

"El diseño es un cuerpo extraño en el ámbito de las instituciones tradicionales de educación superior. El diseño como un campo de conocimiento y actividad humana es nuevo; de modo que la división tripartita de las escuelas en ciencias, tecnología y arte esta rota [...] Fuera de eso, no había, y no hay, posibilidad de institutos para estudios integrados porque las disciplinas individuales se dividen una de otra. Por lo tanto, el diseño no tiene lugar en ninguna de estas instituciones; y si lo hiciera, sería tolerado como un extranjero. Esa fue la razón por la cual la Bauhaus, así como el HfG Ulm, podían desempeñar el papel paradigmático mencionado anteriormente en la educación de la inteligencia del diseño. Era porque las posibilidades prácticas y experimentales necesarias apenas existían en otras universidades" (Bonsiepe & Cullars, 1995, p. 13).

Treinta años después, a finales de los 90 y principios del 2000, la relación diádica entre experimentación y racionalismo vuelve aparecer con un inusitado interés en el diseño de objetos chileno. En los orígenes de esta efervescencia encontramos la fundación de la Escuela de Diseño de la Universidad Diego Portales, por el diseñador chileno Hernán Garfías en 1995, iniciando un recambio generacional entre los diseñadores de la época, en el que podemos volver a identificar las huellas que la influencia de la Bauhaus tuvo en nuestro país.

En palabras del diseñador Hernán Garfías, la diferencia estuvo en la innovación de los métodos de enseñanza, llevando nuevos actores a las aulas para cambiar la forma de entender y enseñar el diseño a las nuevas generaciones, tal como lo hiciera Walter Gropius en su tiempo: “En 1995 nace la primera Escuela de Diseño creada por diseñadores, al revés de lo que había sucedido antes, que eran fundadas y pensadas por arquitectos. [...] Remecimos al medio universitario [...] Fue bueno, porque la enseñanza del diseño estaba dormida y encerrada en el convento, que es en lo que se convierten las universidades cuando están sobrepasadas de académicos que no se

vinculan con el mundo real. Los grandes diseñadores vinieron a hacer los talleres; Guillermo Tejeda, Gonzalo Castillo, Rodrigo Walker, Oscar Ríos, Pepa Foncea, Charlie Macdonald, Federico Monroy y un largo etc. construyeron las bases fundacionales que permitieron a esas primeras generaciones tomarse el diseño chileno cuando ya fueran profesionales” (Garfías, 2015, pp.11-12).

La voz del cambio: experimentación y racionalismo en el diseño chileno contemporáneo

Desde una perspectiva más contemporánea, podemos entender lo experimental como una propuesta altamente emocional. En palabras de la periodista argentina especializada en diseño Luján Cambariere (2017) esta expresión del diseño representa verdaderos ‘objetos con alma’, que logran traspasar o transgredir el sitio de la pura función, para abrirse caminos hacia una experimentación más intuitiva de materiales, procesos y formas. Mientras que en su opuesto, se situarían aquellas propuestas desprovistas de una búsqueda por lo emocional, apelando directamente a la racionalidad de la geometría y sus formas, de la funcionalidad y el valor de sus materiales, entregando a la razón un papel preponderante por sobre la emoción, lo que podríamos denominar como ‘estética de la ausencia’, término acuñado por Furuyama (2006) para describir el diseño del arquitecto Tadao Ando, en tanto “une la simplicidad de la forma con la complejidad del espacio. Utiliza materiales en estado puro que son delicados al tacto. Por encima de todo, transmite una clara imagen de vida mediante la forma simple. Esto es fundamental. La geometría nítida es el prelude de esta imagen simple” (Furuyama, 2006, pp. 15-16).

En el otro extremo, desde la vertiente experimental en el diseño chileno, la oficina Gt2P Great things to people, fundada por los arquitectos Tamara Pérez y Guillermo Parada en 2009, desarrolla un permanente proceso de investigación y experimentación para la creación digital de sus objetos, promoviendo nuevas intersecciones entre tecnología, materiales locales y técnicas tradicionales de la artesanía, conectando sus productos con el patrimonio cultural, a través de la incorporación de saberes artesanales que permiten encuentros impredecibles entre la tecnología paramétrica y los procesos manuales de producción, llegando desde esta exploración, a objetos de formas y procesos únicos.

Entre ellos destaca ‘Less N°1 Catenary Pottery Printer’ (2013, 2014) (ver imagen 4), un sistema de piezas de cerámica y porcelana, pensadas como vajillas, candelabros o luminarias, que traslada la lógica numérica del diseño paramétrico a la producción análoga, generando un dispositivo que permite la intervención manual para la fabricación de los objetos. Un ejercicio experimental que desafía el concepto paramétrico como algo necesariamente digital, abriendo sus posibilidades a procesos

artesanales y hechos a mano que nacen desde la reflexión ¿Qué pasaría si lo paramétrico no fuese digital sino que análogo? O ¿Qué pasaría si lo paramétrico fuese más sobre materialidad y fuerzas? dos preguntan que fundan el hacer y la búsqueda de nuevos procesos para la oficina Gt2P, tal como ocurre en “Gudpaka” (2012) (ver imagen 4), una lámpara de techo fabricada con procesos digitales de corte láser en madera contrachapada de Coigüe, cuya cubierta exterior, fue terminada con un tejido a mano en lana de alpaca, explorando siempre los límites entre lo digital y lo análogo para la producción de objetos de diseño.

Desde una perspectiva más íntima, desde el año 2013, el trabajo del diseñador chileno Rodrigo Pinto experimenta con las posibilidades de los materiales no convencionales, para darles acabados y terminaciones que permiten transformarlos en nuevas y atractivas materialidades, a partir de formas orgánicas y vernaculares, que nacen desde el imaginario de su vida cotidiana, transgrediendo algunos límites de la función en la construcción de sus objetos, obteniendo resultados altamente conceptuales, hechos a mano y en ediciones limitadas.

Desde materiales tan disímiles como la cerámica o el metal, Rodrigo Pinto explora nuevas terminaciones, que eleven a un nuevo estatus materialidades cotidianas y silenciosas como el cemento o la piedra. Un ejercicio experimental que alcanza solidez en productos como la mesa auxiliar ‘Hypnopompic Land’ (ver imagen 5), que a partir de alambre y cemento, logra una forma orgánica de terminaciones brillantes que imitan al bronce o la plata, transfigurando sus materiales originales, a través de lacados y barnices que se amalgaman creando nuevas apariencias para sus materialidades. Lo mismo que logra en sus vasijas de cerámica esmaltadas en bronce ‘Old Ones vases’, o en sus ‘Apocalyptic Vases’ (ver imagen 5) que mezclan cerámica y poliestireno para dar una terminación de efecto corrosivo a formas modeladas en torno de cerámica.

En un lenguaje más lúdico, la propuesta de la diseñadora Verónica Posada, fundadora de la oficina Si Studio, hace de la experimentación un vehículo que permite la interacción con los usuarios en el diseño, ofreciendo instancias de intervención para sus productos. Como en el caso del ‘Candelabro Topográfico’ (ver imagen 6), que en cada uso permite crear nuevas formas orgánicas con los restos de vela derretida que caen sobre él; o el ‘Pendulum painting bowl’ (ver imagen 6), un sistema de contenedores cerámicos, que termina su proceso productivo, durante el trayecto a lugar donde será entregado al usuario final, a través de un gotario con pintura cerámica que cuelga desde el interior del packaging de los objetos, pintando los contenedores con el movimiento que se produce en el traslado, revelando su diseño final en el momento que llega a destino y es abierto por el usuario. Y desde el trabajo colaborativo con el diseñador español Álvaro Catalán de Ocón, Posada desarrolla la

colección 'Pet Lamp' (ver imagen 6), junto a un grupo de artesanos de Chimbarongo¹⁹, integrando el tejido del mimbre con fibras de polietileno de botellas plásticas recicladas.

Si regresamos al otro extremo, en aquellas propuestas que podemos identificar como más racionales o puristas en sus formas y materiales, el trabajo del diseñador Juan Pablo Fuentes es heredero indiscutido del legado racionalista y estético que nos dejó la Bauhaus. A través de marcados acentos geométricos y un acercamiento permanente a diferentes industrias y fábricas locales para introducirse a sus procesos de fabricación, Fuentes plantea diseños desde el lugar de lo productivo, abandonando la especulación puramente formal, para dar espacio a la investigación y posibilidades de los materiales, proponiendo objetos que respetan sus posibilidades técnicas y constructivas, en una alianza permanente con la industria, creando nuevos espacios para la fabricación de diseño chileno a nivel local.

Tal es el caso de sus productos 'Mesa auxiliar Narciso' (201) y el 'Revistero Moro' (2018) (ver imagen 7), que a través del uso de geometrías responde no sólo a una decisión estética, sino que a una optimización de los tableros aglomerados de la empresa nacional Arauco²⁰, que respaldando el prototipado de estos muebles en su etapa inicial, proyecta posibilidades de producción a mayor escala en el futuro, reduciendo la pérdida y descarte de materiales en el proceso productivo.

En otros materiales, en las mesas auxiliares 'Nothing' e 'Ikala' de Fuentes (ver imagen 7), el diseño nace a partir de una alianza con la fábrica de vidrios Lirquén²¹, junto a quienes explora nuevas posibilidades para el uso del vidrio en el desarrollo de mobiliario interior, diseñando muebles que vistos en perspectiva, conservan la pureza tradicional de las geometrías que caracterizaron el diseño de la Bauhaus en sus inicios, pero desde materiales no tradicionales como el vidrio.

Con una perspectiva similar la propuesta del arquitecto chileno Matías Ruiz, plantea un diseño que rinde un claro homenaje al trabajo de Marcel Breuer –profesor icónico de la Bauhaus– quien explora nuevas posibilidades para objetos de uso cotidiano, que en el caso de Ruiz, se materializa en la silla 'M100' (ver imagen 8), que a partir de una cuerda de polipropileno, genera un tensado que cumple técnicamente con las demandas funcionales de ergonomía y comodidad que esperamos al sentarnos en

¹⁹ Chimbarongo es una ciudad chilena de la provincia de Colchagua, en la región del Libertador General Bernardo O'Higgins, a 155 km al sur de Santiago, que se caracteriza por poseer una gran comunidad de artesanos en mimbre.

²⁰ Arauco es una empresa chilena dedicada a la fabricación de pulpa de celulosa y derivados como madera aserrada y paneles.

²¹ Lirquén es una empresa chilena de manufactura, transformación y distribución de Cristal Flotado, producido en su planta ubicada en la región del Biobío.

una silla, pero creando en el intertanto, una textura visual de líneas rectas que dialoga armónicamente con la estructura cuadrada de sus caras laterales. Asimismo su lámpara ‘Stick Lamp. L39’ (ver imagen 8), integra un juego de líneas geométricas simples, a través de madera y acero, generando una textura visual de líneas rectas.

También el trabajo del arquitecto chileno Cristián Domínguez, fundador de la oficina The Andes House, explora el diseño de objetos funcionales y de formas simples, privilegiando el uso de materiales producidos a nivel local como mimbre, madera o metal, dando vida a muebles y objetos que desde su forma, transparentan sus materialidades sin simuladas aspiraciones, enfrentándonos a los materiales desde la primera interacción con ellos.

Entre sus proyectos destacan el mobiliario infantil ‘Riel’ (ver imagen 9), que explora los sistemas de uniones y ensamblados para eliminar el uso de piezas externas en el armado de los muebles, utilizando el color como elemento compositivo a nivel morfológico, creando diferentes posibilidades de combinación al momento de armar los muebles.

O el proyecto ‘Plaza’, desarrollado junto a la empresa Cromolux FG²², una línea de mobiliario exterior e interior, que a partir de geometrías elementales, reinterpreta el mobiliario clásico de las plazas públicas, proponiendo una familia de productos que incluye bancas, mesas y sillas, fabricadas en acero, privilegiando una producción eficiente y la resistencia de los materiales en el proceso de fabricación.

Discusión

El carácter desafiante hacia el contexto social, histórico y político que tuvo que enfrentar la Bauhaus tanto a nivel interno en lo académico, y a nivel externo en lo político, hicieron del arrojo y el atrevimiento a desafiar lo establecido, un elemento constitutivo del espíritu fundacional de su proyecto, despertando unas profundas ansias de cambio y transformación, que se extrapolaron a todas las disciplinas que se reunían en torno a las artes, artesanía, oficios y arquitectura de la época, creando un ambiente académico para el diseño, que hizo de la hibridación su columna vertebral y guía.

La configuración de las alteridades experimentación y racionalismo dentro de la Bauhaus, generó un dispositivo híbrido, que logró articular un principio de variedad dentro de la unidad, favoreciendo la convivencia de diferentes expresiones creativas bajo un programa común en torno al funcionalismo, pero sin anular estas dos

²² Cromolux FG es una empresa chilena especializada en diseño, construcción, equipamiento y mobiliario de espacios comerciales, perteneciente al Holding Empresas FG.

dimensiones que podía alcanzar el diseño, y más aún, haciendo de estas diferencias, un elemento constitutivo de su identidad, siempre en un marco referencial de un hacer diseño con proyección industrial, buscando integrar la función en el problema de la forma, superando la discusión entre arte, ciencia y técnica, dentro el espacio académico más reconocido de la Bauhaus: el taller de diseño, lugar donde todas estas reflexiones se materializaban en una forma posible de ser construida.

En este contexto, observamos que el legado de la Bauhaus en Chile sigue presente, con una generación de diseñadores jóvenes altamente diversificada en los albores del siglo XXI, que explorando diferentes técnicas, procesos y materiales, logra homologar la alteridad de la experimentación y el racionalismo en sus distintos productos y exponentes, replicando el dispositivo híbrido que nos heredó la Escuela de Weimar, desde una innovación permanente que indaga en procesos y materiales propios de nuestro territorio, para configurar un diseño con identidad local, que logra imbricarse en diferentes ámbitos productivos del país, aún cuando todavía es a pequeña escala, lo hace desde un profundo deseo por materializar lo proyectado, compartiendo el mismo espíritu que señalara hace cien años Walter Gropius, en las primeras líneas de su manifiesto de la Bauhaus, referido a que el espíritu de la creatividad en el diseño es su materialización en la producción y fabricación, finalmente en el hacer.

Imagen 1. Diseños experimentales de estudiantes y egresados de la Bauhaus.



Fuente: Max Peiffer Watenphul ®; Margaret Almon ®; Jamison Miller ® The Nelson-Atkins Museum of Art. Colección Bauhaus 100, Naef Spiele AG ®. Elaboración propia (2020)

Imagen 2. Diseños Racionalistas. Sillas de Marcel Breuer 1922, 1926. Tetera de Marianne Brandt



Fuente: Archivo The Museum of Modern Art ®. Elaboración Propia (2020).

Imagen 3. Diseños racionalistas del período Hannes Meyer. Silla de Josef Albers (1929). Reposera de Lotte Gerson, (1929). Estantería desarmable de Hubert Hoffmann, (1930).



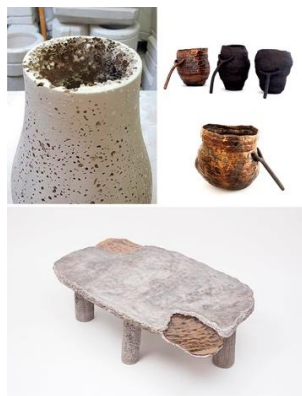
Fuente: Archivo Museum of Modern Art ®. Archivo Zeitschrift Bauhaus ®. A. Körner ®, Institut für Auslandsbeziehungen. Elaboración propia (2020).

Imagen 4. Diseños de la oficina Gt2P, 2012, 2013, 2014.



Fuente: Gt2p ®. Elaboración propia (2020).

Imagen 5. Diseños de Rodrigo Pinto, 2017 – 2018.



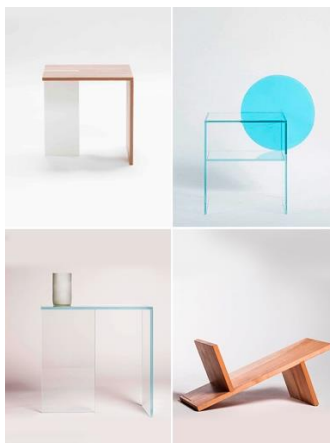
Fuente: Rodrigo Pinto ®. Elaboración propia (2020).

Imagen 6. Diseños de la oficina Si Studio, 2013 - 2014.



Fuente: Si Studio ®. Elaboración propia (2020).

Imagen 7. Diseños de Juan Pablo Fuentes, 2015 - 2018.



Fuente: Juan Pablo Fuentes ®. Elaboración propia (2020).

Imagen 8. Diseños de Matías Ruiz, 2012, 2013, 2014.



Fuente: Matías Ruiz ®. Elaboración propia (2020).

Imagen 9. Diseños de la oficina The Andes House.



Fuente: The Andes House ®. Elaboración propia (2020).

Referencias

Allard, J. & Reyes, F. (2001). Mauricio Amster, tipógrafo. *ARQ*, (49), 60-63. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-69962001004900031>

Ascher, B (2015). The Bauhaus: Case Study Experiments in Education. *Architectural Design*. 85(2), 30-33. <https://dx.doi.org/10.1002/ad.1873>

Bauman, Z. (2011). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.

Blanch, A., Sato, A. y Tejeda, G. (2007). *Diseño. Teoría, enseñanza, práctica*. Ediciones ARQ.

- Bonsiepe, G., & Cullars, J. (1995). The Invisible Facets of the Hfg Ulm. *Design Issues*, 11(2), 11-20. <https://dx.doi.org/10.2307/1511756>
- Cambariere, Luján. (2017). *El alma de los objetos: una mirada antropológica del diseño*. Paidós.
- Castillo, Eduardo. (2008). La Escuela de Artes Aplicadas de la Universidad de Chile (1928-1968). *Actas de Diseño 5*. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. 5 (1), 72-83.
- Cruz, M. (2008). Charlotte Perriand y el Equipamiento de la habitación moderna. *DEARQ: Journal of Architecture*, 3(1), 32-141. <https://dx.doi.org/10.18389/dearq3.2008.15>
- Descartes, R. (1996). *Discurso del método: meditaciones metafísicas*. Espasa Calpe.
- Droste, M. (2013). *Bauhaus*. Taschen.
- Dussailant, J. (2005). PEDRO ÁLVAREZ CASELLI, Historia del Diseño Gráfico en Chile. *Historia (Santiago)*, 38(1), 167-169. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942005000100008>
- Fuentes, J. (2015). *Nuevos creativos chilenos. Volumen I: diseño de productos*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.
- Furuyama, M. (2006). Tadao Ando, 1941. *La geometría del espacio humano*. Taschen.
- Garfias, H. (2015). HG. Hernán Garfias. *Sello de Excelencia en Diseño 2014*. Consejo Nacional de la Cultura y de las Artes.
- Gropius, W. (1919). *Bauhaus-Manifest*. Staatlichen Bauhauses.
- Hernández R., Fernández C., y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Editores.
- Osses, R. (2013). Profesor Mauricio Amster en las bases de la enseñanza de la tipografía en Chile. *Revista 180*. 32(1), 18-23. [http://dx.doi.org/10.32995/rev180.Num-32.\(2013\).art-58](http://dx.doi.org/10.32995/rev180.Num-32.(2013).art-58)
- Raleigh, H. (1968) Johannes Itten and the Background of Modern Art Education. *Art Journal*, 27(3), 284-302. <https://dx.doi.org/10.1080/00043249.1968.10793830>
- Ripa, I. (2011). *El cambio climático: una realidad*. Barcelona, España: Viceversa editorial.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.

Sass, L., & Oxman, R. (2006). Materializing design: the implications of rapid prototyping in digital design. *Design Studies*, 27(3), 325–355. <http://dx.doi.org/10.1016/j.destud.2005.11.009>

Talesnik, D. (2006). Tibor Weiner y su rol en la reforma: una re-introducción. *Revista de Arquitectura*. 12(1), 64-70. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-5427.2006.28256>

Tejeda, G. (2001). Diseño patrimonial chileno. *ARQ (Santiago)*, 49(1), 22-23. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-69962001004900016>

Vadillo, M. (2009). El triunfo de los diseñadores invisibles: la Bauhaus en femenino. *Diseño: revista internacional de investigación, innovación y desarrollo en diseño*, 1(1), 27-34.

Wiktionary the free dictionary [Wiktionary] (2019). Bau. [wiktionary.org. https://en.wiktionary.org/wiki/Bau](https://en.wiktionary.org/wiki/Bau)

Jaime Ramírez Cotal

Diseñador Gráfico. Magíster en Antropología. Magíster en Educación Superior. Diplomado en Comunicación Corporativa. Es académico de la Escuela de Diseño de la Universidad Diego Portales e Investigador asociado de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Arte de UNIACC. Sus líneas de investigación exploran el diseño latinoamericano, la antropología del diseño y los estudios teóricos de moda.

Correo: jaime.ramirez@udp.cl

La Nueva Teoría Estratégica (NTE) de la Comunicación como modelo para la construcción de una estrategia de Vinculación con el Medio (VcM) en dos instituciones de educación superior del sur de Chile

doi: [10.33264/rpa.202001-06](https://doi.org/10.33264/rpa.202001-06)

Jorge Pinilla Andrade

Antropólogo, Universidad Austral de Chile

Patricia Ferrada Montecinos

Académica, Universidad Adventista de Chile

Resumen

En este artículo se analizan y comparan las estrategias de Vinculación con el Medio (VcM) de dos universidades del sur de Chile: Inacap sede Coyhaique y Universidad del Bío Bío. El acercamiento al objeto de estudio se realiza desde el enfoque de la Nueva Teoría Estratégica (NTE) de la Comunicación, que revela aprendizajes significativos y que contribuye a optimizar tanto las áreas de VcM como de comunicaciones al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) bajo estudio. Preliminarmente hay un trabajo que profundiza y aclara aspectos que, a la luz de la Nueva Teoría Estratégica de la Comunicación, se aplican al estudio comparativo, para finalizar con los principales hallazgos y conclusiones.

Palabras claves: Nueva Teoría Estratégica de la Comunicación, comunicación estratégica, vinculación con el medio, tercera misión, universidades

Abstract

This article analyses and compare the strategic university engagement of two universities from south of Chile: Inacap campus Coyhaique and Bio Bio university. The approach to the object of study is through the New Strategic Theory of Communication who shows learnings to promote improvements either on the university engagement and communications fields, within high education institutions. Before the article deepens and clarifies some concepts that, from the point of view of the New Strategic Theory of Communication, apply to the comparative study. Finally the article shows the main findings and conclusions.

Keywords: New Strategic Theory of Communication, strategic communication, university engagement, third mission, universities

Introducción

El siguiente artículo revisa las políticas y acciones de Vinculación con el Medio (VcM) de dos universidades del sur de Chile, desde una mirada conceptual enmarcada en la Nueva Teoría Estratégica (NTE) de la Comunicación. La investigación plantea preguntas respecto a si existen mayores coincidencias o discrepancias en el desarrollo de las áreas de VcM en ambas instituciones. La problematización nace fundamentalmente de la pregunta ¿cuáles serán las variables más relevantes de la NTE que sirven para apalancar la VcM desde la Comunicación? A partir de aquí se plantea la hipótesis: *“La Nueva Teoría Estratégica (NTE) de la Comunicación sirve como modelo y base para una gestión catalizadora de la Vinculación con el Medio en las instituciones de educación superior, específicamente para las instituciones bajo análisis en el presente estudio”*.

En primer lugar, se lleva a cabo una depuración conceptual en la cual se revisan las acepciones más aceptadas por la teoría para acordar qué se entenderá por VcM, tanto desde la mirada interna de las instituciones, como del enfoque gubernamental y de segmentos gravitantes relacionados con la VcM, incorporando además una perspectiva histórica del concepto y de la comunicación estratégica. Para el desarrollo de esta fase, además del trabajo de gabinete, se desarrolló un acercamiento en terreno, bajo un marco de investigación cualitativa, que permitió obtener información de primera fuente.

De acuerdo a herramientas obtenidas desde la NTE de la Comunicación, el estudio propone un esquema de análisis en base a atributos centrales y efectivos al momento de describir el fenómeno, comparar sus elementos y generar síntesis de información. Con los logros del estudio se vislumbran alternativas de planificación y acción ante desafíos apremiantes en el área de VcM (como un aspecto obligatorio de acreditación de las instituciones de educación superior en Chile a partir del año 2020), así como postular la necesaria complementación entre comunicación estratégica y el área de VcM, para una exitosa labor sinérgica entre las universidades y el territorio donde se emplazan.

Definición de conceptos

Comunicación

El presente trabajo coincide con Claudia Salas (2011:234) en que la comunicación es una ciencia multidisciplinar y transdisciplinar. Esto porque el proceso de comunicación es un proceso que se da entre grupos humanos y por eso, la teoría de la comunicación y el propio concepto de comunicación se basa en un fundamento antropológico, tendrá que reflejar el concepto de hombre que se tenga (Martínez Fresneda, 2006:17).

El desarrollo de la teoría de la comunicación ha oscilado desde enfoques interaccionistas, simbólicos, interpretativos y de acción comunicativa, donde las corrientes de pensamiento se nutren de valiosas miradas como las provenientes de

la semiótica del discurso, la semiótica cognitiva del discurso y las ciencias cognitivas, entre otras. En este desarrollo ha habido amplitud de espacio para establecer sinergias y puntos en común con áreas como las relaciones públicas en general, el *management* y la reputación de marca, así como también con ámbitos más cercanos al marketing, tal como lo es el branding. A *grosso modo*, las corrientes teóricas han seguido diversas escuelas de pensadores y filósofos, y han dialogado fecundamente con disciplinas sociales como la sociología y la psicología. A este respecto Herrera y Bendezú (2017:136) señalan que la comunicación estratégica es hoy el paradigma en cuanto lograr ordenar íntegramente habilidades tras un propósito, en un escenario de complejidad –pues incorpora elementos racionales, emocionales y experienciales–, y es esencialmente la dimensión aplicativa de las diversas ciencias de la comunicación: “Por tanto, si la comunicación implica actividades de mutua influencia, de intercambio, de persuasión, de difusión y de intervención organizacional, esta es estratégica” (139).

Comunicación estratégica

La estrategia puede entenderse como el modo de actuar en una multiplicidad de campos y en cualquier grupo que tenga un objetivo común y que para alcanzarlo se alinee metodológicamente tras dicho propósito. La estrategia permite alcanzar un fin y tradicionalmente se la asocia al ámbito militar (Cambria, 2016:1). Ahora bien, la diferenciación entre comunicación y comunicación estratégica, estriba en que esta última es una superación de la primera, y que, en cierta medida, transforma el pensamiento de la comunicación (Salas, 2011:235), lo complejiza, pero al mismo tiempo descarta elementos innecesarios y métodos inapropiados, para pasar del reduccionismo y la fragmentación analítica de la realidad a la asunción del pensamiento complejo (Martínez, 2015:723). La comunicación y la estrategia se relacionan y surge entonces la comunicación estratégica, apoyándose mutuamente, fortaleciendo su accionar. Incluso antes de nominarla como tal, antes de estudiarla, funcionaban exitosamente de la mano, comunicación y estrategia (Pérez, 2014:18). Aun cuando existen diversas miradas teóricas sobre la definición y los alcances de la comunicación estratégica (Nothhaft, 2016:71) este trabajo adscribe a que la comunicación estratégica agrega al propio acto natural de comunicar la incorporación del necesario entendimiento entre los actores presentes en el medio donde se entabla la comunicación, quienes a nivel interpersonal configuran un cuadro racional, mientras que a modo colectivo entablan un cuadro relacional con el medio (Pérez, 2012:138; Salas, 2011:234). Además, en la comunicación estratégica, los contenidos se elaboran desde un sustrato que intenciona comportamientos en las audiencias, sean estas externas o internas (Grunig et al, 2015:11), donde los distintos participantes o *stakeholders* influyen también generando un campo de mutuos intereses en juego (Pérez, 2008). En este sentido la comunicación estratégica aporta con elementos innovadores en el campo práctico, contribuyendo a la generación de instrumentos metodológicos que permiten valorar analíticamente el estado, avances y desarrollo de los procesos comunicacionales, considerando la fluidez y complejidad del fenómeno en su multidimensionalidad (Massoni et al, 2015:90).

La Nueva Teoría Estratégica (NTE)

Tras la búsqueda de un nuevo paradigma que entienda la estrategia y la comunicación más allá del *management*, Rafael Alberto Pérez plantea en su libro *Estrategias de comunicación*: “Necesitamos una teoría estratégica menos geométrica y más hermenéutica, menos racional y más relacional” (Pérez 2014:20, Herrera & Bendezú, 2017:145). Nace entonces, la NTE o Nueva Teoría Estratégica. El núcleo de construcción significativa de la comunicación, perspectiva adoptada en el desarrollo de este trabajo, se encuentra en el *estrategar*, donde cumple un papel clave la intersubjetividad de los participantes con un código común. Es en este escenario donde “van a ser los contextos en los cuales se encuentran los participantes de la comunicación los que van a poder regular la confianza de la información comunicada” (144), donde además “la comunicación no está dada de antemano o entregada plena o en dosis, sino que se va construyendo en una actividad coordinada” (145). La importancia de la nueva teoría estratégica radica en que “incorpora a la interpretación como una condición humana. Todos interpretamos mensajes desde los puntos de vista cognitivo y emotivo. Las palabras, y los diferentes signos, contienen un significado interpretativo que, en sí mismo, implica una carga racional y a la vez emotiva” (148).

La relevancia fundamental de la Nueva Teoría Estratégica de la Comunicación radica en su giro epistemológico que coloca al ser relacional en el centro de la teoría (Arribas, 2017:70), piedra angular y “principio relacional y humanizante de la estrategia para la NTE” (Herrera & Bendezú, 2017:152).

Marco normativo para la acreditación de universidades en Chile.

A partir del año 2006 se estableció en Chile un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior a través de la Ley N° 20.129, promulgada por la Presidencia de la República en octubre y publicada en el Diario Oficial el 17 de noviembre del mismo año. Mediante dicho cuerpo legal se creó la Comisión Nacional de Acreditación CNA, "organismo autónomo que gozará de personalidad jurídica y patrimonio propio cuya función será evaluar, acreditar y promover la calidad de las Universidades, Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica autónomos y de las carreras y programas que ellos ofrecen" (Ley N°20.129, 2006). Una de las principales tareas especificadas en esta Ley fue la acreditación de las entidades de educación superior, proceso mediante el cual una agencia legalmente autorizada, otorga reconocimiento público a una institución académica o de investigación porque reúne ciertos estándares y cualidades previamente establecidas (Pineda de Alcazar, 2006:145). Para el cumplimiento de la normativa, se designó a la CNA como el ente encargado de elaborar y establecer los criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional, la cual se definió voluntaria para los organismos educacionales interesados, los cuales deberían acreditarse de forma obligatoria en docencia de pregrado y gestión institucional, y optativa para las áreas de investigación, docencia de postgrado y VcM.

Vinculación con el medio

Hay un énfasis expresado por Von Baer (2009:469) donde señala que las instituciones de educación superior son un agente insustituible para el desarrollo de sus respectivas regiones o comunidades beneficiadas (Clark et al, 2016:1). En un contexto contemporáneo, se han superado las dos clásicas orientaciones de enseñanza e investigación, dando paso a una “tercera misión” (Barker, 2015:477), relacionada con potenciar habilidades y facultades que fortalezcan el territorio donde se encuentran insertas (Loi 2015:855; Secundo et al, 2017:229), y decididamente contribuyan al repunte económico de dichos territorios (Clark et al, 498). Los nuevos objetivos por parte de las universidades y que se entroncan con su labor de VcM, son: ofrecer educación continua a poblaciones regionales, retener población, requerir de servicios, proporcionar infraestructura, aportar liderazgo de elite, generar conocimiento al servicio de la región, apoyar con asesorías para el desarrollo regional, ser empleadores significativos en las regiones (Schubert & Kroll, 2016:468), entre otros.

La VcM es vista como la tercera función esencial de las universidades, de valor equivalente a la docencia y la investigación, y necesaria para nutrir y retroalimentar la calidad y pertinencia de éstas (Von Baer, 2009:467). Sin embargo, siguiendo a Dougnac (2016), a pesar que ha existido una propagación inaudita del desarrollo de VcM, ésta área carece de una profundización teórica adyacente que le asigne mayor respaldo y ordene su desarrollo hacia propósitos claramente definidos. En este sentido, ha existido un notable desarrollo a nivel de políticas institucionales “y aunque ha generado creciente interés en distintas instancias de discusión, ha sido escasamente acompañado de una revisión crítica de estos conceptos a nivel de publicaciones científicas” (2). A esto debemos sumar los obstáculos endémicos para la divulgación de los resultados en las ciencias sociales y de la comunicación en idioma español (Mancinas et al, 2016:241), cuestión también preocupante para esta área del conocimiento, debido a que afecta directamente la socialización de sus resultados y de posibles propuestas eficaces que contribuyan a resolver las diversas problemáticas.

La forma como las entidades de educación superior han entendido el concepto de VcM ha transitado desde una perspectiva unidireccional en la cual las instituciones desarrollan una serie de actividades como la extensión hacia la comunidad que las circunda (Merino, 2004:77), hasta un enfoque bidireccional en el cual se entiende la idea de "vinculación" como el eje principal de las acciones que lo insertan con la comunidad y que involucra a los *stakeholders* que participan de su desarrollo (Von Baer, 2009: 471). En este sentido la conceptualización de la idea de VcM debería incorporar a todos los *stakeholders* que se relacionan con la institución, pero también, las diferentes dimensiones que abordan las entidades de educación superior, más allá de la docencia o la investigación (Fleet et al, 2017:36).

Hay autores que expresan la relación íntima entre vinculación con el medio y otras características emergentes propias de las universidades, en el contexto contemporáneo de las organizaciones. Un ejemplo es la cristalización de las nociones

fundamentales de la institución universitaria en su sello de compromiso social (Beltrán-Llevador et al, 2014:5) universitario, en donde se han incorporado importantes elementos de la Responsabilidad Social y del Valor Compartido. En lo sustancial, se trata del mismo enfoque de gestión organizacional (Ruff & Ruiz, 2012:264) y lo que incorporan son aspectos más relevantes en las funciones de las universidades, que dice relación con impulsar políticas que fomenten el emprendimiento, la innovación y la cooperación social, en un amplio abanico de temáticas.

Metodología

La metodología empleada para esta investigación es de tipo descriptiva, transversal, con un enfoque metodológico aplicado. Las técnicas de investigación correspondieron al tipo cualitativo, específicamente entrevistas semi-estructuradas a informantes claves y expertos.

Objeto de estudio

Correspondió a dos instituciones de educación superior del sur de Chile: Universidad INACAP sede Coyhaique y Universidad del Bío-Bío sede Chillán. Ambas entidades corresponden a instituciones de educación superior reconocidas por el Estado y acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile). Inacap es una corporación de derecho privado, fundada el 21 de octubre de 1966, se define como un sistema integrado de educación superior formado por el Centro de Formación Técnica, Instituto Profesional y Universidad, sumando más de 120.000 alumnos, con 77 carreras técnicas y profesionales de pregrado. Cuenta con 26 Sedes, en 16 regiones y con 316.000 Mts² construidos de infraestructura. Al momento de la investigación, Universidad Inacap se encontraba acreditada por la CNA por 2 años, el CFT por 7 años y el Instituto Profesional por 6 años.

La Universidad del Bío-Bío es una institución estatal y regional, perteneciente al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH). Su origen se remonta a la Universidad Técnica del Estado, UTE en Concepción y la sede Chillán de la Universidad de Chile, las que constituyen las dos sedes que la conforman. Posee 6 facultades y 10 mil estudiantes de pregrado, 39 carreras o programas de pregrado, 2 programas de doctorado y 21 programas de magíster, aproximadamente 550 académicos y 582.830 Mts² de infraestructura. Actualmente se encuentra acreditada por CNA-Chile por un período de 5 años.

Métodos y técnicas de investigación

La investigación se apoyó en técnicas de investigación basadas en entrevistas semi-estructuradas a tres grandes grupos de informantes claves:

- Grupo 1: Profesionales a cargo de VcM.
- Grupo 2: Panel de expertos.
- Grupo 3: Actores claves al interior de las instituciones bajo estudio.

Entrevistas semi-estructuradas

Se optó por un instrumento de preguntas abiertas, que permitiera indagar en dos grandes áreas de interés o dimensiones: Nueva Teoría Estratégica (NTE) de la Comunicación y VcM, las cuales a su vez se desglosaron en cinco y cuatro sub-áreas o variables, respectivamente. El instrumento fue validado por juicio de expertos.

- Nueva Teoría Estratégica (NTE) de la Comunicación: Las comunicaciones, futuribles, visión del ser humano, escucha y diálogo con las audiencias, aspecto emocional.

- VcM: Desarrollo regional, políticas estatales, sistematicidad y prospección, medición de impacto.

Definición de las variables

- *Comunicaciones:* Tiene relación con las áreas de comunicaciones o de comunicación estratégica en las instituciones.
- *Futurible:* Espacio simbólico que se pretende ocupar en las audiencias identificadas como estratégicas. Es lo que se pretende que piensen, sientan y digan de la marca o institución.
- *Visión del ser humano:* Esta variable, coloca a la persona en el centro de las acciones y reflexiones y le otorga la facultad relacional, contraponiéndose a una perspectiva puramente racional en la cual el énfasis está puesto en las instituciones y/o en las acciones.
- *Escucha y diálogo con las audiencias:* Se refiere al espacio deliberadamente asignado para establecer una relación fluida entre las instituciones con sus audiencias estratégicas.
- *Aspecto emocional:* Dice relación con el establecimiento de las relaciones humanas, relaciones que se fundan desde la emoción, vale decir, se asocian a qué emerge al interior de cada persona al enfrentarse a una marca/institución.
- *Desarrollo local/regional:* Se refiere a las construcciones racionales/lingüísticas expresadas en torno a la valorización sobre el objeto de estudio. Cómo se inserta con su entorno, cómo aporta a su desarrollo y del mismo modo, cómo se beneficia de él.
- *Políticas estatales:* Se refiere a la percepción en torno a la macropolítica atinente al ámbito de la educación, incluida en ella los aspectos relativos a la promoción de la VcM por parte del Estado.
- *Sistematicidad y Prospección:* Se refiere al sentido que tienen las acciones o políticas internas de VcM en las instituciones, a cómo se construyen, articulan, interactúan y cómo se proyectan en el tiempo.
- *Medición de impacto:* Relativo a los mecanismos por los cuales las instituciones de educación superior (específicamente en sus áreas de VcM) abordan sus resultados en vista de una mejora continua.

Desarrollo

El análisis de los resultados se efectuó con base en los hallazgos, los cuales fueron organizados de acuerdo a las dimensiones y variables establecidas. La siguiente información es el resultado del cruce de variables:

Comunicaciones: Para los expertos hay coincidencia en que las áreas de comunicación y de VcM deben trabajar en conjunto, inclusive se propone que Comunicaciones incorpore a VcM como un apéndice de ésta. Sin embargo, en las dos instituciones estudiadas esto no fue así, en la Universidad del Bío Bío, VcM está bajo el alero de la Dirección de Relaciones Institucionales y comunicaciones colabora con ellos en la difusión. En Inacap, actúa como una vicerrectoría, la cual declara trabajar de forma articulada con comunicaciones, docencia e investigación. Existe desconocimiento, tanto en las audiencias internas y externas, sobre qué es VcM y, por ende, se subestima su importancia. Se identifica una falencia en la comunicación de sus actividades y propósitos. La preocupación por contar el quehacer de la institución - que es amplio e importante-, parece dejar de lado la trascendencia de las acciones de vinculación, que a veces son menos mediáticas.

Futuribles: La acción de VcM es estratégica y puede potenciar a las instituciones de educación superior otorgándoles un rol protagónico incluso a nivel país, si las instituciones usaran esta instancia más allá de las capacitaciones, seminarios o hitos que permiten relacionarse con el entorno. En Inacap, el futuro esperado de VcM se nutre en que su imagen/referencia esté asociada a su contribución a través de formación continua, presentaciones de arte o propedéuticos, aunando aspectos como desarrollo regional y local, que se ven potenciados con propuestas en que articulan las áreas de docencia e investigación para generar proyectos que, para que sean realmente trascendentes, deberían ser a largo plazo y sistemáticos. En la Universidad del Bío Bío las líneas de desarrollo son amplias pero dispersas, por lo que la articulación se ve más difusa, aunque con seguridad se consigue probablemente a costo de mucho más trabajo.

Visión del ser humano: Aunque existe una tendencia natural a colocar el rol del ser humano en el centro de la política de VcM y de las comunicaciones estratégicas, hay cierta dificultad en explicar detalladamente cómo se materializa. Se aprecia una respuesta intuitiva pero no racionalizada detalladamente. La institución debe ser capaz de conocer quiénes son las personas que le interesan y para qué le interesan. Los expertos en comunicación proponen definir los públicos, más allá de la categoría interno/externo, como ciudadanos, como personas, quiénes son y cómo gestionar las relaciones con ellos.

Escucha y diálogo con las audiencias: En Inacap hay una tensión entre lo que a nivel central indican se debe desarrollar en materia de VcM, donde cuentan con amplio margen de actuación, según los informantes; sin embargo, esto también implica saber leer e interpretar adecuadamente las exigencias y expectativas de la comunidad, cuestión para la cual no se cuenta con instrumentos de medición sistemática, que revelen eficiencia y resultados. Para el caso la Universidad del Bío Bío

un aspecto a subrayar es su posición dentro de un enorme ecosistema de organizaciones que despliegan VcM, para la cual la estrategia y la implementación de una adecuada escucha de audiencias se hace imperativa. En ambos casos, el llamado es a co-construir con los públicos internos y externos. Es evidente, que cada estamento tiene una concepción distinta de lo que es VcM. Para los funcionarios, es más social, cercana al entorno próximo. Para los estudiantes es una mirada más estratégica hacia lo que realmente les aporte en su formación y desarrollo. Hay necesidades de vinculación distintas según el estamento.

El aspecto emocional: Lo emocional, al igual que la visión del ser humano, se aprecia como un aspecto marcadamente desconocido, y que actúa, pero de forma no sistemática ni planificada. Se acusa una necesidad por trabajar los mensajes, para llegar en forma directa a sus audiencias, con atributos claves de las organizaciones como solidaridad y compromiso, materializadas en acciones.

Desarrollo local/regional: Al tratarse de dos universidades regionales, este punto es clave y compartido, en cuanto enfatiza la relación estrecha y sinérgica entre las instituciones de educación superior y su territorio, complementándose, involucrándose mutuamente, en aspectos económicos y sociales. Sin embargo, es importante, a juicio de los expertos, que la política de VcM integre una visión macro, que se proponga abiertamente qué quiere ofrecer al país y cómo quiere ser conocida.

Políticas públicas: Existen coincidencias, respecto a que la libre interpretación del marco normativo, deja un espacio nocivamente abierto a realizar una labor poco rigurosa y sin mayores beneficios, tanto para las organizaciones educativas, como para la comunidad circundante. A pesar de esto, se consigna que la política pública actual respecto a estas temáticas refleja los esfuerzos y el compromiso de la institucionalidad, por potenciar el área y cumplir con las directrices establecidas.

Sistematización y prospección: Existe cierta incertidumbre en la dirección que tomará la VcM en el mediano plazo, aun cuando parece claro que las vicerrectorías de esta área serán la nomenclatura donde se albergarán las acciones e iniciativas. Las funciones específicas que cumplan son la gran interrogante, los que de acuerdo a los informantes transitan entre la articulación, promoción y difusión de las iniciativas.

Medición del impacto: También se distinguen diversos enfoques y miradas, incluso desde puntos bases donde comenzar la discusión. Esto se aprecia, por ejemplo, en el uso cotidiano del concepto de medición de impacto, término ampliamente criticado por autores debido a los significados utilitaristas que arrastran. Para ellos, entre quienes se puede mencionar a Nicolás Fleet, es más apropiado hablar de medición de efectos de la VcM. Instituciones como la Universidad del Bío Bío, reclaman indicadores más precisos a la hora de evaluar, que consignen claramente, por ejemplo, el número de publicaciones, asociaciones o metas que se deberían alcanzar para lograr esta dimensión.

Conclusiones

Ante la pregunta ¿Cómo la NTE de la comunicación sirve de modelo y base para una gestión catalizadora de la VcM en las instituciones de educación superior, específicamente para las IES bajo análisis en el presente estudio?, y a partir de la cual se analizaron las acciones y políticas de VcM de las dos entidades estudiadas, podemos generar una serie de recomendaciones, que, a la luz de la NTE de la Comunicación, responden al cómo gestionar de forma eficiente y efectiva el vínculo de las instituciones con su entorno, para desarrollar la "tercera misión": el compromiso de la universidad con su sociedad y con su tiempo.

De acuerdo a las dimensiones analizadas, proponemos las siguientes recomendaciones que permiten gestionar la VcM desde la comunicación estratégica y específicamente, desde la NTE de la Comunicación:

Comunicación como eje estratégico: Las instituciones de educación superior deben contemplar para las áreas de VcM, a la comunicación como un eje estratégico. Que la acción de comunicaciones implique una gestión estratégica que la relacione con los diferentes públicos, que se preocupe de la reputación, de la comunicación digital y sobre todo de informar permanente y profundamente.

La extensión como vínculo dialogante con las personas: El quehacer artístico, cultural no se puede relegar. Junto a las comunicaciones generan las condiciones para que el medio externo confíe en las instituciones; permiten el vínculo dialogante de interacción con la comunidad.

Co-construcción: Se debe ampliar la mirada a la hora de diseñar las políticas y acciones de vinculación, tomando en cuenta las demandas y requerimientos que plantea el entorno, la sociedad civil, las empresas locales y la industria nacional. También se deben considerar los actores internos, los estamentos que conforman la institución, cuyos intereses debieran estar mapeados, identificados y caracterizados en cuanto al tipo de relacionamiento y los objetivos que se espera alcanzar con cada uno de ellos.

Generación compartida de conocimiento: Articular las iniciativas que se ejecutan desde las facultades, desde los estudiantes, las direcciones de desarrollo, formación permanente o transferencia. Y junto con ello promover dichas acciones y difundirlas sistemáticamente, para que sea ampliamente reconocida. Que la productividad se cuente a la comunidad y que desde ahí regrese a la Universidad.

Reflexionar permanentemente en torno al "¿cómo nos ven?": Esto implica escuchar y conversar de forma activa y sistemática con los públicos para conocer cómo perciben ellos a la institución y qué tan efectivo son los aportes que desarrolla a nivel local, regional y nacional.

Perspectiva macro: Es importante reafirmar la inmensidad y diversidad de acciones que se realizan bajo la denominación de VcM, las cuales cruzan desde la clásica extensión cultural y artística, hasta las más tradicionales metas comerciales de generar patentes de innovación, incluyendo las acciones de capacitación, conforme

las necesidades regionales, desde donde se trabaja con ese impulso originario y se demuestra que ese atributo se vuelve unificador frente a la gran variedad.

Nuevos escenarios, nuevas demandas: La definición de las políticas y acciones de VcM deben estar orientadas a satisfacer las nuevas demandas que exigen los cambios sociales, tecnológicos, culturales, etc. No puede haber un desfase entre la Universidad y las exigencias del entorno (ejemplo, demandas feministas, estallido social, Agenda 2030), debe retroalimentarse permanentemente con una perspectiva global que refleje hacia dónde va el país, la región, la Universidad.

Referencias

Arribas, A. (2017). Un cambio en el sujeto: la transformación del hombre racional a hombre relacional en un sistema orgánico y aprendiente. En Arribas, A., Herrera Raúl & Pérez, R.A. (Coord.) *Repensando la Estrategia desde la Comunicación, Nueva Teoría Estratégica* (pp. 34-69). Universidad de los Hemisferios.

Barker, K. (2015). The challenging Australian policy context for university engagement. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 37(5), 477-489.

Beltrán-Llevador, J., Íñigo-Bajo, E. & Mata-Segreda, A. (2014). La responsabilidad social universitaria, el reto de su construcción permanente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5(14), 3-18. [https://dx.doi.org/10.1016/s2007-2872\(14\)70297-5](https://dx.doi.org/10.1016/s2007-2872(14)70297-5)

Cambria, A. (2016). La importancia de la comunicación estratégica. *Boletín del Instituto español de estudios estratégicos*, 42, 1-13. En: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5998262.pdf>

Clark, G., Russell, J., Enyeart, P., Gracia, B., Wessel, A., Jarmoskaite, I., Polioudakis, D., Stuart, Y., Gonzalez, T., MacKrell, A., Rodenbusch, S., Stovall, G., Beckham, J., Montgomery, M., Tasneem, T., Jones, J., Simmons, S., & Roux, S. (2016). Science Educational Outreach Programs The Benefit Students and Scientists. *PLoS Biology*, 14(2), 1-8. <https://dx.doi.org/10.1371/journal.pbio.1002368>

Dougnac, P. (2016). Una revisión del concepto anglosajón public engagement y su equivalencia funcional a los de extensión y vinculación con el medio. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-19

Fleet, N., Victorero, P., Lagos, F., Montiel, B. & Cutipa, J. (2017). Cuaderno N°6 *Midiendo la vinculación de las instituciones de educación superior con el medio y su impacto. Estudio de las mejores prácticas en el mundo y desarrollo de instrumento piloto para instituciones chilenas*. Santiago: Comisión Nacional de Acreditación CNA.

Grunig, J., Grunig, Larissa A. & Aparecida Ferrari, María (2015). Perspectivas de las Relaciones Públicas: resultados del Excellence Study para la comunicación en las organizaciones. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 6(2), 9-28.

Herrera, R. & Bendezú, R. (2017). La estrategia desde una matriz comunicacional. En Arribas, A., Herrera Raúl & Pérez, R.A. (Coord.) *Repensando la Estrategia desde la Comunicación, Nueva Teoría Estratégica* (pp. 135-167) Quito, Ecuador. Universidad de los Hemisferios.

Ley N° 20.129. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 17 de noviembre de 2006.

Loi, M. & Di Guardo, M. (2015). The third mission of universities: An investigation of the espoused values. *Science and Public Policy*, 42, 855-870.

Mancinas, R., Romero-Rodríguez, L. & Aguaded, I. (2016). Problemas de la divulgación de las investigaciones en Comunicación en revistas de alto impacto en español. *Revista Faro*, Universidad de Playa Ancha, 1, 23, 241-258.

Martínez-Fresneda, H. (2006). "Hacia una nueva teoría de la comunicación". *Comunicación y Hombre*, 2, 17-18.

Martínez, R. (2015). Nuevos desafíos, nueva reflexión. La nueva teoría estratégica. *Razón y Palabra*, 91, 721-729.

Massoni, S., Spagnolo, J. & Gerson, E. (2015). Comunicación estratégica: indicadores comunicacionales en la dimensión interaccional. *Mediaciones sociales*, 11(14), 88-102.

Merino, L. (2004). El sistema universitario y la vinculación cultural con el medio. *Revista Calidad en la Educación*, 20, 77-84.

Nothhaft, H. (2016). A Framework for Strategic Communication Research: A Call for Synthesis and Consilience. *International Journal of Strategic Communication*, 10(2), 69-86.

Pérez, R. (2008). *Estrategias de Comunicación*. Ariel Editores, España, Barcelona, 4ª Edición.

Pérez, R. (2012). El estado del arte en la Comunicación Estratégica. *Mediaciones Sociales* (10), págs. 121-196.

Pérez, R. (2014). La estrategia como campo de estudio. ¿Tenemos ya un nuevo paradigma? Strategy as a field of study. Do we have a new paradigm? *Revista Mediterránea de Comunicación*, Vol. 5(2), 9-31

Pineda de Alcázar, M. (2006). La investigación de la comunicación en América Latina: Evaluación del estado de la cuestión. *Opción*, 22(50), 142-158. http://www.scielo.org/ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-

[15872006000200008&lng=es&tlng=es](https://doi.org/10.15872006000200008&lng=es&tlng=es)

Ruff, C. & Ruiz, M. (2012). Vinculación con el medio, a través de la creación de valor compartido entre la universidad y la sociedad. En: Retos y desafíos de la prospectiva para el desarrollo regional en América Latina, por Mera, C. (editor), Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

Salas, C. (2011). Estado del arte de la nueva comunicación estratégica en Iberoamérica y Colombia. *Signo y pensamiento* (31), págs. 234-246. <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v30n59/v30n59a16.pdf>

Secundo, G., Pérez, S., Martinaitis, Z. & Leitner, K. (2017). An Intellectual Capital framework to measure universities' third mission activities. *Technological Forecasting & Social Change*, 123, 229-239.

Schubert, T. & Kroll, H. (2016). Universities' effects on regional GDP and unemployment: The case of Germany. *Papers in Regional Science*, 95:467-489.

Von Baer, H. (2009). Vinculación con el medio: ¿función subalterna o esencial de la universidad. En: *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*, por Fleet, N. (editor) Santiago de Chile: Comisión Nacional de Acreditación.

<https://www.cnachile.cl/Biblioteca%20Documentos%20de%20Interes/DesafiosyPerspectivas.pdf>

Patricia Ferrada Montecinos

Periodista, Universidad de Concepción. Diplomada en Estrategia y Comunicación Digital y Diplomada en Negociación y liderazgo en escenarios de Conflicto, Universidad UNIACC. Docente de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, Universidad Adventista de Chile. Diplomada en coaching y expresión escénica, Universidad de Concepción. Magister en Gestión Estratégica de Comunicación, UNIACC.
Email: patricia.ferrada@gmail.com

Jorge Pinilla Andrade

Antropólogo, Universidad Austral de Chile. Diplomado en Estrategia y Comunicación Digital y Diplomado Negociación y liderazgo en escenarios de Conflicto, Universidad de las Artes, Ciencias y Comunicación – UNIACC. Diplomado Gestión y puesta en valor de bienes culturales locales para el emprendimiento creativo, artístico y cultural. Universidad de Playa Ancha - UPLA. Diplomado Gestión Pública para el Desarrollo Territorial, FLACSO-OEA. Magister en Gestión Estratégica de Comunicación, UNIACC.
Email: j.pinilla.andrade@gmail.com

Educación, tecnología y nuevos espacios para el trabajo colaborativo, para el apoyo a la docencia

doi: [10.33264/rpa.202001-07](https://doi.org/10.33264/rpa.202001-07)

Karen Gutiérrez Dumont

Escuela de Arquitectura

Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes Visuales UNIACC

Resumen

Lograr comprender la relación entre educación y tecnología como una experiencia docente facilitadora de procesos de aprendizaje y adquisición de conocimientos reflexivos en torno al hacer académico en educación superior, es difícil de resolver, sería trascendental definir conceptos previos que colaboran en la definición de la conformación de un proceso de aprendizaje, que son acciones y estados necesarios para que un individuo logre obtener conocimientos. Lo importante de esto es preguntarse, ¿la tecnología es un aporte a la educación?, ¿cuál sería su aporte?, ¿cómo la transformación digital, la industria 4.0 han cambiado la metodología y procesos de conocimiento en la educación? Este camino que lleva tiempo en construcción, tendrá mucho por hacer y nos permitirá avanzar respecto a nuevas metodologías y formas de mejorar los procesos de aprendizajes.

Palabras claves: Tecnologías, educación, trabajo colaborativo, transformación digital, industria 4.0., virtualidad, entornos digitales.

Abstract

Achieve to comprehend the relationship between education and technology like a facilitator of learning processes for teacher experience and acquire reflective knowledge around academic superior education is very difficult to resolve, it is transcendental to define previous concepts that collaborate with the meaning of conformation of a learning process, there are actions and necessary states for an individual to obtain acquaintance. The importance of asking oneself: Is technology a contribution to education? What is its contribution? How does the digital transformation, the 4.0 industry change the methodology and processes of knowledge in education? This path, that has taken time to be built, has much to do and will permit us to move along regarding new methodologies and ways to making learning processes better.

Keywords: Technologies, education, collaborative work, digital transformation, industry 4.0., Virtuality, digital environments.

Introducción

Hoy vivimos en un mundo donde la comunicación ha cambiado, nos movemos mucho más en entornos digitales y van decreciendo los entornos de interacción directa entre las personas. Habría que preguntarse por qué cada vez más se prefieren los medios digitales para los momentos de interacción.

Se escucha a menudo decir que la tecnología acerca virtualmente, que permite ir donde no es posible ir, conocer lo que no se alcanza a tocar, y de alguna manera, tiene la facultad de poder acercarse a lugares del mundo sin estar físicamente en él. Además permite y da facilidades en cuanto a la comunicación brindando una alta variedad de plataformas virtuales de comunicación. De alguna manera, es posible hoy encontrar un sinnúmero de herramientas tecnológicas que van a permitir facilitar cierta problemática y hacer, dependiendo del área en que se esté revisando y/o la tecnología de la que se esté hablando.

Un ejemplo actual, es lo que se vive hoy, una de las crisis sanitarias mundiales más devastadora del siglo, el COVID-19, más conocido como Coronavirus, que ya ha llegado a 164 países. El llamado desde la OMS²³ (Organización Mundial de la Salud) es a quedarse en casa y hacer cuarentena para evitar contagios. El número de contagios a la quincena de marzo del 2020 es de 215.000, de los cuales 8.000 pacientes han llegado a la muerte²⁴ a solo dos meses de su brote en China. Ante esta situación Chile a determinado Estado de Excepción Constitucional de Catástrofe, evitando de este modo que las personas deban salir de sus casas, proponiendo a las empresas el teletrabajo y a nivel educacional implementando mecanismos de educación online como una forma de seguir una normalidad dentro de la catástrofe. En este panorama mundial, el uso de herramientas tecnológicas ha sido fundamental, y son estos medios los que han permitido seguir con las actividades habituales, desde el trabajo a distancias, videoconferencias, hasta visitar un museo virtualmente que está ubicado en Europa.

Las tecnologías han sido el motor al cambio actual respecto a muchos procesos y labores que se hacen de manera análoga, solucionando y facilitando el desarrollo del trabajo, y permitiendo que estos se hagan de manera más eficaz. Tener mecanismos de comunicación que faciliten el estar presentes virtual y remotamente, es lo necesario para poder abordar sistemas de trabajo o estudio que dejen acercarse y escuchar sin estar físicamente.

²³ <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>

²⁴ Información extraída de <https://www.emol.com/noticias/Internacional/2020/01/29/974946/Mapa-Graficos-Casos-Coronavirus-China.html>

Desde la invención de Internet, y en la primera descripción más concreta que se tiene a través de la red realizada en agosto de 1962, queda demostrada su interacción social que podía posibilitar. Esto queda en concreto documentado en los memorandos escritos por J.C.R. Licklider, del MIT (Instituto de Tecnología de Massachusetts). Dichos documentos relatan el concepto de “Red galáctica”²⁵, lo cual queda en evidencia en público en octubre de 1972, con una gran demostración de ARPANET²⁶, en la International Computer Communication Conference (ICCC). Esta fue la primera vez que se utilizó esta nueva tecnología de redes demostrada en público, y se introduce el concepto de la aplicación “hot” inicial y el correo electrónico. A partir de esta referencia, se hace necesario comprender puntos de vistas de experto en tecnologías. Fran García, Ingeniero de Soluciones de Google por Education, en el Encuentro Internacional Virtual Educa Puerto Rico sobre “Investigación, Desarrollo e Innovación en Educación del XVII”, reflexiona en torno a las dudas y soluciones que la tecnología ha desarrollado y cuáles aplicaciones podrían aportar a la educación. Menciona al respecto, la importancia de desarrollar habilidades y competencias en cuanto a entornos digitales y a tomar importancia en preguntarse, ¿Es real que la tecnología mejora la educación? ¿Mejora habilidades? ¿cuáles son esas habilidades? y ¿cómo mejorarlas mediante la tecnología?²⁷ Desde esta mirada, es posible decir que lo más importante es entender y comprender que la tecnología no es el fin, es simplemente el medio, el criterio es humano y jamás podrá ser reemplazado.

Imagen 01 Competencias profesionales.



Fuente: Karen Gutiérrez (2020).

La pregunta es, ¿están preparados los alumnos universitarios para la educación del

²⁵ Basado en lo mencionado por J.C.R. Licklider quien fue el primero en promulgar en 1962 el concepto de “red galáctica”, una red capaz de comunicar usuarios en distintas computadoras. Barataria. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales.

²⁶ Arpanet (Advanced Research Projects Agency Network) Es una de las redes creadas por encargo del Departamento de Defensa de los Estados Unidos para poder establecer un importante nexo de comunicación entre los distintos Organismos Gubernamentales de la nación. BARATARIA. Rubio Lopez. Tecnologías de internet (de Arpanet a la 3G). Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales.

²⁷ Basado en la reflexión expuesta en video Fran García (2016), Ingeniero de Soluciones de Google por Education de <https://www.mesaticfid.cl/la-tecnología-mejora-la-educacion-fran-garcia-virtual-educa-puerto-rico-2016/>

futuro? Si bien el primer acercamiento a las tecnologías que permiten acortar distancias y facilitan el trabajo diario fueron comenzadas a ser frecuentadas en el 1972, hoy en el 2020 aún no se observaban grandes cambios entorno a la educación hasta la llegada de la pandemia que apalancó adelantar lo que muchos teóricos de la educación ya comentaban, Jamil Samil fue uno de ellos²⁸. Al observar las dos imágenes anteriores, se logran identificar diferencias entre ambas. La primera es del 1918, mientras la segunda es de 2018, la única diferencia que se puede observar es que una está en blanco y negro y la segunda en color, no hay mayores contrastes, de alguna manera se puede concluir que dentro de las aulas de clases en 100 años transcurridos los métodos de enseñanza educacional superior no han cambiado²⁹.

Si bien ya es posible entender cuál podría ser la búsqueda en torno a la tecnologías, es importante definir qué busca la educación superior hoy. Hay que preguntarse entonces, qué es lo que esperan las empresas en la actualidad de sus futuros profesionales. La UCA, Universidad Católica de San Antonio de Murcia, explica que dentro de las 10 competencias más valoradas por las empresas las 03 primeras son el trabajo en equipo, la comunicación y la solución de problemas³⁰. El mundo es cada vez más global y las capacidades de trabajar en equipo es una de las más importantes, por lo cual es necesario hacer una revisión del contexto en que estamos inmersos para formular estrategias metodológicas que pudieran aportar a los sistemas educacionales actuales para formar los profesionales que las empresas esperan³¹.

Cuando se habla de tecnologías se nos viene a la cabeza, varios conceptos que apoyan y validan a ésta como un puente para facilitar métodos y procesos que hasta hoy se hacían de manera tradicional. Dentro de las tecnologías el concepto de **colaboración** es uno de los conceptos que es capaz de ser desarrollado de manera eficaz mediante la tecnología.

Es importante pensar en cambios en los paradigmas que determinan la educación, desarrollar un método de trabajo que puedan comenzar con planes de acción,

²⁸ Jamil Salmi ya en el año 2013 habla de cómo será la educación superior en siglo en el XXI, el habla de los nuevos desafíos en La Conferencia Magistral impartida por el Mtro. con el tema "Nuevos desafíos para la Educación Superior en el Siglo XXI", es decir los tiempos que vivimos hoy nos están presentando problemáticas que es necesario solucionar. Salmi menciona de como la tecnología tiene una gran implicancia en la solución de problemas como la distancia física, la inclusión, brechas generacionales y económicas, de las cuales las herramientas tecnológicas, nos permiten abordar y solucionarlas, para que la educación logre su objetivo social.

²⁹ Basado en la reflexión expuesta en video Fran García (2016), Ingeniero de Soluciones de Google por Education de <https://www.mesaticfid.cl/la-tecnologia-mejora-la-educacion-fran-garcia-virtual-educa-puerto-rico-2016/>

³⁰ Basado en artículo publicado por UCAM, marzo 2017. <https://online.ucam.edu/>

³¹ Reflexión basada en artículo Tecnología, empleo y el futuro del trabajo, Mayo 2016. Estudio McKinsey Cia. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/employment-and-growth/technology-jobs-and-the-future-of-work#>

desarrollar métodos de cómo implementar, definir métodos de evaluación para obtener resultados y proponer sistemas que determinen una mejora continua.

Metodología

Este documento se ha desarrollado bajo una metodología de investigación fundada en la obtención de información a partir de práctica docente realizada en la carrera de Arquitectura de Uniacc.

Para la obtención de información, análisis y reflexión en torno al tema de central del documento, se realizó primero, bajo la observación y reconocimiento de los actuales sistemas de educación, y como la Facultad de Arquitectura ha podido sobrellevar este tiempo de distanciamiento social bajo metodologías de enseñanza remota y virtual de manera exitosa. Por otro lado, y como una manera de validar las reflexiones anteriormente expuestas, se hace un estudio basado en la teoría y revisión de contenidos, para obtener un marco de referencia fundado en las bases y fundamentación para implementar las tecnologías como parte del hacer docente e incorporarlo a la metodología de enseñanza.

Acercamiento a las tecnologías

Con la llegada de las Redes sociales como Messenger, Facebook, Instagram, Twitter, Youtube, LinkedIn y ahora TicToc, los medios de comunicación han logrado ser mucho más inmediatos y de rápida difusión, es decir, no solo estos medios propician la comunicación, sino la difunden de manera más rápida dado el flujo de rapidez de información que es posible generar y transportar mediante internet.

En cuanto a educación superior es posible preguntarse cómo enfrentar estos cambios respecto a las experiencias académicas y cómo el hacer docente permite evidenciar y entender el hacer de la docencia desde un contexto real.

Desde esta mirada, es importante considerar situaciones de las cuales es posible reflexionar en torno a la actividad docente. En este sentido hay dos grandes temas que son interesantes de revisar, y dar respuesta a cómo se debe transformar la educación en cuanto a medios tecnológicos actuales y sus metodologías correspondientes, esto referido al cambio cultural al que nos vemos enfrentados respecto a las tecnologías, los nuevos medios de comunicación versus la educación tradicional, y otro gran propósito que nace a partir de éste es resolver un óptimo proceso de aprendizaje respecto a estos nuevos medios de comunicación, permitiéndole enfrentarse a este nuevo alumno que viene con otros métodos de aprendizajes previos y que ha adoptado nuevas formas de aprender empíricamente.

Entonces es posible especular que la práctica docente debe basarse en un hacer contextualizado a partir de la reflexión propia de la experiencia académica, la cual

tiene como objetivo ser un facilitador de conocimientos. Desde esta mirada, ser conscientes de los aprendizajes propios de la docencia, para posteriormente traspasarlos, permite entender la construcción del conocimiento curricular y la didáctica de los alumnos en un contexto real y contemporáneo.

Objetivo general

Ante lo anteriormente mencionado, es importante entonces determinar y entender objetivos generales que permitan dar líneas de entendimiento entorno a la educación superior y las tecnologías. Este será:

- Reflexionar en torno a las tecnologías y la educación como una experiencia docente facilitadora de procesos de aprendizaje y adquisición de conocimientos reflexivos en cuanto al hacer académico en educación superior para formular posibles propuestas para abordar el tema en el contexto actual.

Para ello es necesario comprender objetivos específicos como:

- Mencionar conceptos que elaboran y conforman un proceso de aprendizaje necesario para que un individuo logre obtener conocimientos.
- Reflexionar entorno a si la tecnología es un aporte a la educación.
- Comprender que la transformación digital y la industria 4.0 han cambiado nuestro contexto habitual, y con ello cambiará las metodología y procesos de conocimiento en la educación.

Para poder llevar a cabo el desarrollo de estos objetivos es necesario incluir una serie de conceptos a revisar tanto desde la docencia, la organización educacional, como nuevos conceptos que hoy nos incorporan las nuevas tecnologías.

1. Modelo educativo, proyecto y contexto político y actualizado, narrativas reflexivas respecto del aprendizaje

Para comenzar a comprender cómo este cambio es un camino a la transformación y afecta el entorno académico, es necesario dar revisión a conceptos que determinan este hacer. Uno de estos conceptos es el Modelo educativo. Al reflexionar respecto a las implicancias que definen el Modelo educativo, podemos decir que es un método para orientar y definir la pedagogía en un entorno de enseñanza, concretando los principios que se fundan en el Proyecto educativo, *el cual hace referencia al potencial político conceptual que se desarrolla a través de este modelo educativo para cumplir sus propósitos y objetivos*³².

³² Basado en lo mencionado en PDF, Modelo Educativo UNIACC. Vicerrectoría Académica UNIACC. (2016).

El Proyecto educativo, a su vez, debiera siempre ser abordado desde una mirada humanista, respecto a la concepción de sujeto, en donde es la persona lo más importante, *son los sujetos que están relacionados al contexto, a lo multidimensional y al conocimiento*³³ que se funda en ello, prestando mayor importancia a la reflexión en torno al sujeto antes que cualquier otro tipo de aprendizaje dado.

Es posible revisar estas reflexiones en torno al sujeto desde lo mencionado por Durkheim (1976), en Educación como sociabilización, entiendo la importancia de que la educación sea vista como un hecho social que implica un reconocimiento de la sociedad y del individuo³⁴.

Desde esta reflexión, es posible comprender qué importante es definir y comprender el sujeto como aquel que se relaciona con el medio y que es capaz de lograr un conocimiento, dando pie al saber y de este modo llegar al objetivo planteado por el Modelo educativo, el cual plantea que es necesario que el sujeto sea reconocido como tal, entendiéndolo que es capaz de generar aportes a la sociedad, al contexto, con una mirada crítica, creativa, contribuyendo a formar sujetos con posibilidad de lograr aprendizajes significativos³⁵.

2. La necesidad de comprender los métodos más esenciales en el proceso de aprendizaje, el aprender a aprender.

Comprender la tecnología en relación a la educación superior, permite preguntarse si los alumnos están preparados para entender estos nuevos posibles mecanismos de enseñanza. De este modo es necesario hacer revisión para vislumbrar la interacción multidimensional, a la creación, el descubrir y la experimentación, en donde es posible dar pie al aprender a aprender y comprender los procesos que contribuyen a asimilar esta transformación. Para ello es necesario abrir los horizontes a lo que pasa en la realidad desde la mirada global e interdisciplinaria, permitiéndose promover un ambiente colaborativo e integral para los alumnos, dejando espacio para la reflexión de ellos desde sus aportes personales, abriéndose al campo de la investigación e experimentación personal, convirtiendo esta experiencia, en una transformación facilitadora de conocimientos para que sea una guía de articulación de éstos. Es así como el Modelo educativo debería comenzar a transformarse, enmarcarse y promover aprendizajes desde una mirada renovada, creativa e innovadora, y expandirse a las clases, a los alumnos y reconocer el contexto sociocultural donde están insertos, incentivando un objetivo transformador en beneficio de todos,

³³ Basado en lo mencionado en PDF, Modelo Educativo UNIACC. (Vicerrectoría Académica UNIACC, 2016).

³⁴ Basado en Capítulo 4 “La educación: su naturaleza, su función”, Emile Durkheim. (1976). En Educación como socialización.

³⁵ Basado en lo mencionado en PDF, Modelo Educativo UNIACC. Vicerrectoría Académica UNIACC. (2016).

manteniendo el compromiso por él y con él³⁶.

Este proceso donde se realiza el reconocimiento a dicha transformación de movimiento y creación de conocimiento, es el ciclo de aprendizaje, el cual también debiera ser entendido desde el reconocimiento de los elementos psicológicos y socioculturales que lo componen, y de este modo desarrollar experiencias en los estudiantes, donde ellos sean el centro del aprendizaje, y que de alguna manera, éstos deban siempre relacionarse con el entorno, permitiéndoles construir aprendizajes con su propia voluntad. Mediante el aprendizaje es posible reconocer procesos como el reconocimiento de aprendizajes previos, la problematización, la práctica reflexiva, la resignificación, y por último la creación-transformación, ahora el estudiante tiene la capacidad de transformar y contribuir al desarrollo de su entorno sociocultural, con una mirada crítica y reflexiva³⁷.

Desarrollar y potenciar el Aprender a aprender, como un concepto que promueve el aprendizaje, y hacer que cada individuo pueda ser consciente, primero desde su individualización a un proceso de aprendizaje, luego a desarrollar y/o adquirir técnicas, destrezas, estrategias y habilidades que permitan tanto a alumnos como a profesores, comprender desde ellos mismo, reconociendo y aprendiendo a pensar en cuanto al análisis de la realidad actual, enfrentándose a los desafíos con criterio y poder de decisión, a nuevos métodos de enseñanza, potenciando el carácter crítico de los estudiantes y desarrollando procesos de aprendizajes íntegros y transversales.

Desde esta mirada se torna fundamental preguntarse por la importancia de evolucionar en cuanto a las metodologías de aprendizajes, por medios tecnológicos que faciliten los medios de comunicación entre los alumnos y el profesor, y además asumir la tecnología e innovación en cuanto a la educación, como una herramienta que permita crear, y/o abrir a nuevos campos de acción.

Aprovechar los medios comunicacionales digitales, tecnologías e innovación induce a la investigación y permite descubrir e investigar, labor que muchas veces ha sido olvidada por los docentes y por las instituciones educacionales.

3. Los pilares del conocimiento empírico en la actualidad

El proceso de potenciar y comprender el aprender a aprender, implica el uso adecuado de estrategias metacognitivas, las cuales deben basarse en potenciar el propio pensamiento y reconocer procesos del analizar, pensar y aprender. El

³⁶ Reflexión basada en lo mencionado en PDF, Modelo Educativo UNIACC. Vicerrectoría Académica UNIACC. (2016).

³⁷ Basado en lo mencionado en PDF, Ciclo de Aprendizaje UNIACC. Vicerrectoría Académica UNIACC. (2017).

desarrollo de este proceso es necesario para promover el aprendizaje, el aprender a aprender y lograr que utilicen adecuadamente las estrategias metacognitivas. De alguna manera, potenciar la capacidad de crear y transferir, reales estrategias facilitadoras en cuanto a la solución de problemas, mediante la concreción y desarrollo de las capacidades intelectuales, les permitirá a los alumnos, poder enfrentarse a problemáticas de toda índole y resolverlas desde un plano más reflexivo, lo cual les brinda un grado de autonomía en cuanto a sus propias creencias y criterios, quedando supeditados a sus conocimientos previos, a la incorporación de nuevos conocimientos y las conclusiones respecto a la reflexión de ambos. Este estado superior de análisis, permite desarrollar la mirada crítica del tema en cuestión y sobrepasa el proceso de adquisición del conocimiento propiamente tal, dejándolo atrás, avanzando a un plano reflexivo superior, que va más allá de solo tener que adquirir conocimiento, abriendo paso a observar, pensar y reflexionar.

4. Educación y tecnología

Incorporar en la docencia entornos basados en la tecnología y pensar en ella en pro de la educación, hace años algo inimaginado en el proceso educativo. La relación entre educador y educando, se funda en la capacidad que se tiene de comunicar entre ambos, sin embargo y en el contexto actual, ha sido necesario comprender y adaptar los cambios tecnológicos que hoy suceden e incorporarlos a la práctica docente.

En cuanto a las tecnologías, éstas hoy han contribuido e incrementado la comunicación social de masas³⁸, transformándola en un nuevo entorno digital, con plataformas abiertas de comunicación, permitiendo que ésta fluya de manera circular y no vertical como en la antigüedad. De alguna manera las tecnologías han propuesto que la información hoy las podemos manejar libremente mediante internet dejando atrás las jerarquías y sistemas piramidales en cuanto al manejo de ésta. Los medios de comunicación y la información han hecho que nuestra forma de acceder al saber y de conocer haya cambiado, lo que ha implicado un cambio en los procesos de aprendizaje, además de un cambio en la manera de mostrar este aprendizaje, y por supuesto al docente permitirle ampliar e implementar nuevas maneras de relacionarse con alumnos y impulsando cambio sustancial en los métodos de enseñanza.

Un ejemplo muy frecuente, se observa en carreras académicas dedicadas a la plástica, donde es formado el profesional desde una mirada más empírica-técnica, potenciando el acercamiento al análisis. Es muy usual que en Escuelas de

³⁸ Basado en La comunicación de masas y las otras comunicaciones. Paradojas y análisis Comunicar. Sánchez Martínez, Mariano. núm. 14, marzo, 2000 Grupo Comunicar Huelva, España.

arquitectura los primeros años de estudios, se les solicita a los alumnos grandes cantidades de dibujos o croquis para que suelten la mano y aprendan dibujando desde el real, de este modo se les permite no solo que tengan destreza en el hacer, sino que logran poder desarrollar el poder de análisis en torno a un espacio definido y desarrollan la observación. Esta metodología no permite y usualmente está restringido el uso de tecnologías, priorizando el hacer análogo (a mano). Pues bien, hoy, donde 10 de cada 10 alumnos lleva en su bolsillo un celular con cámara, pensar en solicitar que elaboren un croquis de manera in situ y prohibir el uso de tecnología como apoyo, o que no fotografien para luego reproducir la imagen en casa, que es lo que todo docente haría, podría ser un error. Sería más correcto enseñar las posibilidades que les brinda la fotografía y el uso de herramientas asociadas para poder después entender el croquis, de este modo se podría comprender que el lente de la cámara de un celular sirve para enmarcar, memorizar, agilizar los tiempos en terreno, etc. Esto es comprender que hoy se vive con la tecnología y se debe adaptar nuestras forma de aprendizaje y construir nuevas formas de crear conocimiento, desde lo innovador que las herramientas digitales nos aportan y con nuevos mecanismo de metodologías.

5. Virtualidad

Es así como el concepto de virtualidad, en el caso de programas académicos presenciales y semipresenciales, permite generar espacios de comunicación atemporal, donde los docentes, pueden desarrollar contextos nuevos propicios para las relaciones y siendo los profesores, facilitadores de conocimientos, y la educación debe garantizar la comunicación, la interacción, y la entrega de información, como también propiciar procesos de aprendizaje en cuanto nuevos mecanismos y metodologías de educación respecto de estos nuevos medios de comunicación.

La educación y la virtualidad pueden complementarse y beneficiarse una de otra, la educación puede mejorar sus procesos de enseñanza y aprendizaje, y la virtualidad se enriquece por el proceso educativo y de comunicación.

Es cierto que la relación que llevan ambas es compleja, educación y virtualidad, pero para que esto exista, es necesario hacer revisión de la experiencia que tiene cada docente y buscar el modo de adecuar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación permitiendo que siempre estén al servicio del estudiante, es decir, al proceso de aprendizaje y siendo utilizadas como herramientas.

De este modo, comienzan a ser cada vez más familiares conceptos nuevos como entornos virtuales, o más conocidos como foros, que son y permiten tener una comunicación formal en las asignaturas online y semipresenciales, como es en el caso

de carreras de la Universidad UNIACC donde normalmente son implementados por los profesores. Estos entornos virtuales deben ser entendidos como espacios de comunicación, permitiendo que exista una relación entre estudiantes, profesores y entre todos ellos a la vez. La idea es que sea comprendido como una comunidad, siempre dirigido y articulado desde la práctica docente. Estos entornos virtuales de aprendizaje son el lugar donde se da el estudio del que participan alumnos articulado por los profesores, siendo necesario comprender que desde esta experiencia, este nuevo espacio virtual se presenta abierto y propicio a la creatividad, tomándolo como un reto que aporta con nuevas herramientas para mejorar los procesos educativos y renovar los métodos de aprender, descubrir y potenciar metodologías que estén a la vanguardia de la industria 4.0 y la transformación digital. Queda mucho aun por aprender y potenciar de estas herramientas digitales.

6. Educación y brecha generacional, tecnologías como campo de acción a través del currículum.

La brecha generacional es un tema importante a tratar respecto a cómo los campos de las tecnologías podrían dar cabida a un espacio neutral de construcción de conocimientos aportando con sus herramientas digitales para nivelar las diferencias de conocimientos previos y empíricos que las diferentes generaciones de estudiantes puedan tener.

Para entender la relación es necesario revisar el desarrollo de aspectos a considerar respecto al diseño, análisis y desarrollo del currículum, entendido como un espacio mediador, junto a las tecnologías y métodos de enseñanza integrados para diferentes generaciones de estudiantes, y cómo la configuración del currículum debe contener aspectos técnicos, estándares generales y prácticos desde una perspectiva crítica.

La construcción de saberes previos, son habitualmente formados y desarrollados bajo métodos educativos abordados desde la realidad del estudiante, en la época en que fueron adquiridos. Hoy la conformación de saberes definida por el presente, es una etapa donde las tecnologías son las protagonistas, inscribiendo un cambio cultural y social influyendo en el alumno que se forma al día de hoy.

Seguramente, los docentes de hoy que se enfrentan a esta transformación, son el resultado inconsciente a lo que está sucediendo. Cada vez se hace más necesario contextualizar el momento en donde se está inserto y preguntarse metodológicamente cómo se está articulando los saberes y la construcción de conocimientos entregados a los alumnos en esta nueva forma de comunicar y entender la vida, la cual se desprende del uso de las tecnologías como movimiento social cultural. No se puede simplemente obviar que estos cambios repercuten en las formas de aprender, en la diversidad de alumnos, y cómo el docente debe enfrentar esta diversidad. Un ejemplo claro en cuanto a diversidad y brecha generacional es las

diferencias entre, los alumnos de la llamada generación X, aquellas personas nacidas entre 1960 y 1980 aproximadamente³⁹, que son aquellos profesionales o técnicos con asuntos pendientes o vienen en búsqueda de llegar cumplir sueños pendientes respecto a sus vidas profesionales⁴⁰, la tecnología es algo adquirido con el tiempo, distintos a la generación millenials o generación Y, nacidos entre 1981 a 1996 aproximadamente⁴¹, con condiciones y habilidades diferentes, nacieron siendo nativos digitales, lo que influye respecto a sus carga generacional y saberes previos. De este modo es muy probable que los docentes se enfrenten a brechas generacionales en cuanto al uso de la tecnología y no es de extrañar concluir por ejemplo que la generación Y, portan información y capacidades más cercanas a la tecnología, dado que nacieron y crecieron con ella.

Entender esto desde la implementación de las tecnologías como forma metodológica en el proceso de aprendizaje es fundamental, dado que como concepto de transmisión de saberes, puede o no acortar la brecha generacional entre la diversidad del alumnado. El uso de distintas herramientas tecnológicas en cualquiera de sus variedades permite enfrentar y acortar estas brechas generacionales y verse beneficiadas ambas, es un campo neutral e imparcial de construcción de conocimientos, permitiendo compartir saberes, como lo son los foros, los proyectos de Humanidades Digitales⁴², u otros entornos digitales.

Pues bien, estas nuevas condiciones se deben enfrentar desde las preguntas qué, por qué y cómo se abordan estos cambios, y probablemente la respuesta será, planificar el cómo se articulan, desarrollan y qué objetivos se utilizarán para entregar estos contenidos, de este modo es indudable pensar en el currículum.

Para comprender mejor este concepto, se referencia a lo expuesto por J. Gimeno Sacristán en su libro “El currículum: reflexión sobre la práctica”, donde se menciona el “*currículum es la suma de exigencias académicas, valorar los saberes específicos que hablan de una cultura elaborada, haciendo de estos conocimientos un instrumento de progreso, dado que ahora, la sociedad exige mejores preparaciones*”⁴³. Entonces, el

³⁹ Según lo planteado en la investigación “La brecha generacional digital”, de L Mario Valverde, Alcívar Nivelá y Jaime Espinosa de la Universidad de Guayaquil.

⁴⁰ Definición basada en lo planteado en la investigación “La brecha generacional digital”, de L Mario Valverde, Alcívar Nivelá y Jaime Espinosa de la Universidad de Guayaquil.

⁴¹ Definición basada en lo planteado en la investigación “La brecha generacional digital”, de L Mario Valverde, Alcívar Nivelá y Jaime Espinosa de la Universidad de Guayaquil.

⁴² Las Humanidades digitales son “Las Humanidades Digitales es un término que engloba este nuevo campo interdisciplinario que busca entender el impacto y la relación de las tecnologías de cómputo en el quehacer de los investigadores en las Humanidades. También se conoce con los términos de Recursos Digitales para las Humanidades, Cómputo para las Humanidades, Cómputo en las Humanidades, Informática Digital y Cultural e Informática para las Humanidades. ¿De qué hablamos cuando hablamos de Humanidades Digitales? RIO RIANDE, Gimena del / Instituto de Investigaciones Bibliográficas y Crítica Textual (IIBICRIT). CONICET – gdelrio@conicet.gov.ar

⁴³ Basado en lo expuesto por J. Gimeno Sacristán (2007). Las teorías sobre el currículum: elaboraciones parciales para una práctica compleja. En El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata..

diseño, análisis y desarrollo del currículum hoy, es importante de analizar y pensar desde una serie de condiciones que se deben revisar para definir posibles actualizaciones en torno a las tecnologías. Para ello es necesario analizar distintas perspectivas teóricas del currículum como lo mencionado por Mirtha Abraham, en el texto “Análisis de algunas Perspectivas Teóricas del Currículum”, donde aclara la coexistencia de distintas maneras de comprensión del éste⁴⁴, para luego poder definir líneas de acción que apalanquen y potencien la relación en cuanto a los procesos de aprendizaje y la tecnología.

Es fundamental proponer cambios, la enseñanza repite programas de materias que se enseñan a distintas edades, Gimeno (2007) menciona que es importante dar contenidos atractivos de enseñanza, romper las barreras del academicismo y entregar mayor variedad de conocimientos⁴⁵.

Proponer que el currículum se defina en base a las experiencia y al interés de los alumnos, contextualiza en el hoy, en lo que en realidad le preocupa al alumnado. En este sentido es posible permitir reconocer este cambio de paradigma social digital y asumir, de parte de los docentes, propias miradas, desde aspectos estándares, y permitiendo a los métodos de enseñanza que evolucionen en torno a ello.

En cuanto a la diversidad de alumnos, tenderá a neutralizar sus diferencias generacionales, proceso que es posible hacerlo desde las alta variedad de herramientas digitales que hoy existen, eso lo hace atractivo y atingente y /o desde espacios y contenidos neutrales de enseñanza, es decir espacios que se enfoquen y tengan una dirección más reflexiva y crítica en pro del diálogo de entender la sociedad en la que vivimos para que sean un real aporte a ésta.

7. Posibles líneas de acción en la implementación de las tecnologías en la educación superior.

Además de lo influyente que pudiera ser la reformulación del currículum como apalancador de las tecnologías en la educación, sería importante poder potenciar otras acciones específicas que se focalizan en la implementación de infraestructura y procesos de formación:

- Potenciar y desarrollar la investigación y uso de plataformas virtuales de formación continua de docentes.
- Potenciar las capacidades en los docentes en cuanto al uso de tecnologías como herramientas que faciliten el aprendizaje en alumnos.

⁴⁴ Basado en lo mencionado por Mirtha Abraham (2000). Análisis de algunas Perspectivas Teóricas del Currículum.

⁴⁵ Basado en lo expuesto por J. Gimeno Sacristán (2007). Las teorías sobre el currículum: elaboraciones parciales para una práctica compleja. En *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

- Desarrollar y potenciar estrategias y metodologías docentes centradas en el alumno respecto a las herramientas tecnológicas con un fin educacional.
- Incorporar a los procesos de aprendizaje de los alumnos, tecnología como una manera de mejoramiento de la gestión pedagógica.
- Promover la colaboración y procesos de participación, enseñanza y aprendizaje interactivo, abordadas desde las tecnologías.
- Desarrollar e incorporar entornos virtuales de comunicación como parte del proceso de aprendizaje.⁴⁶

Gimeno (2007) menciona la importancia de apalancar aspectos intelectuales, físicos, emocionales y sociales para el desarrollo de cada persona⁴⁷. Entonces es necesario abrir y derribar las fronteras de las tecnologías y permitir que entren en el diseño, desarrollo y análisis del currículum. Dewey (1998) lo reafirma mencionando que el método no es el medio para algún fin, sino es parte de un todo mucho más amplio y con mayor contenido, por eso la importancia de considerar las tecnologías como un medio y no como un fin para el desarrollo de una educación contextualizada y de acuerdo a los cambios, necesidades y contingencias de la sociedad actual⁴⁸.

Para que toda esta transformación suceda, es fundamental integrar en las organizaciones educacionales, tecnologías que sean instrumentos que permitan potenciar procesos de aprendizaje, motivar la formación de docentes actualizados, con competencias y habilidades para enfrentar las exigencias y transformación que vive el mundo actual.

Discusiones y conclusiones

El objetivo del documento permite reflexionar en torno a las tecnologías, cómo éstas pueden llegar a ser interesantes, atractivas, inspiradoras y motivacionales, y a su vez, permiten la interacción, impactando en el aprendizaje de los alumnos, por la importancia de poder aprovechar la convergencia digital. También es fundamental comprender, que este cambio de paradigma implica una transformación transversal a todos los aspectos que influyen en el proceso de aprendizaje del estudiante, se debe hacer a nivel organizacional, docente y del alumno.

Desde esta mirada se desarrolla un documento centrado en los alumnos y docentes, en donde más allá de los contenidos que se pudieran desarrollar en clases, serán, probablemente, las metodologías las que se han transformado. El conocimiento al

⁴⁶ Acciones basadas en PDF” Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. Revista Iberoamericana de Ciencias sociales y humanísticas. Vol. 6, Núm. 12 Julio - Diciembre 2017

⁴⁷ Basado en lo expuesto por J. Gimeno Sacristán (2007). Las teorías sobre el currículum: elaboraciones parciales para una práctica compleja. En El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

⁴⁸ Basado en Democracia y educación de John Dewey. (1998). Tercera Edición. Ediciones Morata. Madrid, España.

exterior de las aulas se transmite de manera distinta, entonces el mensaje entendido, y que debe transmitir el docente, es entregar también contenido de acuerdo a este cambio.

Hay aspectos que desde la organización educacional pueden permitir esta transformación. Gimeno (2007) lo menciona: *el currículum debe ser un legado tecnológico, el cual se expone y ha sido apoyado desde las burocracias de la organización, siendo que éste debería ser la expresión de los contenidos de la enseñanza, transformándose en un aparato gestor del sistema social y educativo*⁴⁹. Es ahí la importancia de contextualizar el currículum, abordando la racionalidad, la crítica y la práctica como un espacio de estructura, orden y control de cómo se articula la construcción del conocimiento, con objetivos claros y atractivos para los alumnos, reconociendo como es el estudiante de hoy, de ese modo transformamos el currículum en un trasmisor de conocimiento íntegro y totalizador pero con opiniones personales respecto a la perspectiva individual de cada alumno, unificando brechas generacionales, configurando contenidos atractivos y referentes a los avances tecnológicos que hoy nos acompañan.

El profesional de hoy debe saber reflexionar, como resultado de un proceso de adquisición de conocimientos previos adquiridos durante un proceso de aprendizaje y la tecnología debe ser la herramienta que les permite descubrir los medios para potenciar estas instancias de reflexión.

Los medios digitales tecnológicos tienen varias deudas a resolver aún, un de estas es lograr el acercamiento en las salas de clases, que se acostumbra tener en la relación de comunicación alumno profesor. Es probable que sean problemáticas o debilidades de parte de las tecnologías que hay que solucionar, por el momento queda comprender el método de interacción entre los humanos está cambiando según pasa el tiempo, y que con ello los estudiantes y profesores también han cambiado, ante lo cual es probable asumir que los métodos de enseñanza deban sostenerse en torno a lo que el contexto actual nos presenta.

Referencias

Abraham, M. (2000). *Análisis de algunas Perspectivas Teóricas del Currículum*.

Alcívar, M. V., Cornejo, A. N., & Izquierdo, J. G. E. (2018). Docentes y estudiantes, la brecha generacional digital. *Espirales Revista Multidisciplinaria de investigación*, 1(7).

⁴⁹ J. Gimeno Sacristán (2007). Las teorías sobre el currículum: elaboraciones parciales para una práctica compleja. En *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Dewey, J. (1998). *Democracia y educación*. Ediciones Morata.

Durkheim, E. (1976). La educación: su naturaleza, su función. En *Educación como socialización*. Sígueme.

García, F. (2016) Ingeniero de Soluciones de Google por Education en el Encuentro Internacional Virtual Educa Puerto Rico sobre “Investigación, Desarrollo e Innovación en Educación del XVII,” en el año 2016, Centro de convenciones. <https://www.mesaticfid.cl/la-tecnologia-mejora-la-educacion-fran-garcia-virtual-educa-puerto-rico-2016/>

García, M.; Reyes, J. & Godínez, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de Ciencias sociales y humanísticas*. 6. <https://dx.doi.org/12.10.23913/ricsh.v6i12.135>

Gimeno, J. (2007). Las teorías sobre el currículum: elaboraciones parciales para una práctica compleja. En *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Lopez, G. (2006). Tecnologías de internet (de Arpanet a la 3G). *Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*.5. <http://dx.doi.org/10.20932/barataria.v0i5.256>

Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿Objetiva o Construida? Fundamentos biológicos de la realidad*. Editorial Anthropos.

Rio Riande, G. (2014). ¿ De qué hablamos cuando hablamos de Humanidades Digitales?. In *I Jornadas Nacionales de Humanidades Digitales*. Asociación Argentina de Humanidades Digitales.

Sánchez, M. (2000). La comunicación de masas y las otras comunicaciones: Paradojas y análisis. *Comunicar*. 14. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15801403.pdf>

Santos, M. (2003). *La Evaluación como aprendizaje: Cuando la flecha impacta la diana*. Narcea Ediciones.

Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. En *Pensamiento Educativo*. 23.

Vicerrectoría Académica UNIACC. (2016). Modelo Educativo UNIACC. Modelo Educativo UNIACC. UNIACC, Santiago de Chile.

Vicerrectoría Académica UNIACC. (2017). Ciclo de Aprendizaje. UNIACC, Santiago de Chile.

Karen Gutiérrez D.

Escuela de Arquitectura. Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes.

Intervención sostenible de las ruinas del Liceo Enrique Molina Garmendia en el marco del Plan Concepción 2030

doi: [10.33264/rpa.202001-08](https://doi.org/10.33264/rpa.202001-08)

Luis Rolando Rojas Morales

**Profesor de Taller de Patrimonio y docente de apoyo académico
Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes Visuales UNIACC**

Resumen

Con el tiempo, como sociedad hemos avanzado en considerar al patrimonio cultural como un elemento relevante dentro del desarrollo urbano. En consecuencia, desde la academia lo consideramos como insoslayable dentro de la formación de los nuevos arquitectos. Es por ello que en el marco de una colaboración entre la Ilustre Municipalidad de Concepción y la Escuela de Arquitectura UNIACC realizada en el año 2019, distintos talleres abordaron encargos pertenecientes a una cartera de proyectos definidos por el municipio y los habitantes de la ciudad en un proyecto de planificación indicativa para la ciudad de Concepción desarrollado en 2014. El Taller de patrimonio de la Escuela de Arquitectura UNIACC asumió como ejercicio académico, la intervención y puesta en valor de las ruinas del ex teatro o salón de actos del Liceo Enrique Molina Garmendia. Así, los alumnos generaron propuestas de arquitectura en el marco de acciones de desarrollo sostenible, considerando la conservación y potenciamiento de los valores patrimoniales del edificio, para proyectar estrategias con las cuales devolverlo a la comunidad en miras al año 2030.

Palabras clave: patrimonio, sostenibilidad, arquitectura, Concepción, docencia.

Abstract

Over time, as a society we have made progress in considering cultural heritage as a relevant element in urban development. Consequently, from the academy we consider it as unavoidable within the training of new architects. In this context, a plan of collaboration between the Municipality of Concepción and the School of Architecture UNIACC was carried out in 2019, where different workshops addressed commissions belonging to a portfolio of projects defined by the municipality and the inhabitants of the city in a planning project for the city of Concepción developed in 2014. The Heritage Workshop of UNIACC School of Architecture took on the intervention and enhancement of the ruins of Enrique Molina Garmendia High School former theater or auditorium as an academic exercise. Thus, the students generated several architectural suggestions within the framework of sustainable development actions, considering the conservation and enhancement of the building's heritage

values, to project strategies to return it to the community in 2030.

Keywords: heritage, sustainability, architecture, Concepción, teaching

Plan Concepción 2030, instancia de colaboración entre la Municipalidad de Concepción y la Escuela de Arquitectura UNIACC

En los últimos años, la ciudad de Concepción ha presentado importantes cambios, entre los que destaca la llegada de nuevas actividades, proliferación de edificios en altura y urbanización de nuevas áreas, todos los cuales no necesariamente han seguido una dirección de desarrollo previamente acordado con la ciudadanía. Por esto, en base al Plan de desarrollo comunal, el municipio definió en el año 2014, el desarrollo del proyecto *Trabajando Concepción, una nueva ciudad al 2030*, el cual define de manera indicativa, cuatro ejes de desarrollo; *Concepción como ciudad universitaria-cultural, ciudad prestadora de servicios, ciudad deportiva y ciudad turística* (Ilustre Municipalidad de Concepción, 2014). Dentro de la cartera de proyectos correspondientes al eje *ciudad universitaria-cultural*, se definió la ejecución de las obras de recuperación del ex teatro o salón de actos del Liceo Enrique Molina (1), así como la construcción de centros culturales, centros deportivos y recreativos, entre muchos otros proyectos correspondientes a los distintos ejes del Plan.

Como parte del proceso continuo de vinculación con el medio que efectúa la Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes Visuales de la Universidad UNIACC, se estableció durante 2019, la firma de un convenio de colaboración interinstitucional, en el cual, distintos talleres de arquitectura desarrollarían de manera académica el diseño de algunos proyectos arquitectónicos visualizados por el municipio de cara al 2030. De esta manera nace *Concepción 2030* (2), instancia en la que el Taller VII de patrimonio abordó la recuperación de las ruinas del ex Teatro Liceo Enrique Molina, -ubicadas en el área urbana, junto al Parque Ecuador-, proyectándolo como un nuevo Centro de Desarrollo Social y Comunitario para la ciudad, abordándolo como un desafío de intervención arquitectónica patrimonial en el marco de acciones de desarrollo sostenible.

En el año 2018, como parte de un convenio firmado entre la Facultad y la Ilustre Municipalidad de Providencia, se desarrolló el plan *Providencia 2030*, el cual desarrollado por los distintos talleres de la facultad, incorporó proyectos vinculados al patrimonio cultural de la comuna, como los Tajamares del Río Mapocho, recuperación de cités, Mercado el Aguilucho, entre muchos otros (UNIACC, 2018), inaugurando la celebración de este tipo de convenios inter-institucionales en que la Facultad aporta desde su visión particular de enseñanza vinculada a la comunicación

y uso innovador de la tecnología.

Imagen 1. Fotografía aérea tomada mediante *drone* del sitio patrimonial y su contexto en el centro de la ciudad de Concepción.



Fuente: Felipe Araya.

El lugar del legado cultural en la enseñanza de la arquitectura. Séptima versión del taller de patrimonio UNIACC

Diversos documentos nacionales e internacionales remarcan la importancia de considerar al patrimonio como parte integral del desarrollo urbano y de los procesos de formación en las nuevas generaciones de arquitectos.

A nivel nacional, en la *Política Nacional de Desarrollo Urbano, Ciudades Sustentables y Calidad de Vida* (2014), se reconoce “*la responsabilidad del Estado y de los ciudadanos respecto del resguardo, mantención, puesta en valor y difusión del patrimonio cultural, en tanto bien social que beneficia a los ciudadanos*” (2014:21). Así también, la política promueve su registro y valoración por cuanto se reconoce su aporte en la generación de valor social que beneficia y fortalece la identidad de las comunidades. Finalmente, como un ámbito relevante de cómo convivir con el legado cultural, reconoce que el patrimonio puede ser intervenido para adaptarlo a nuevas necesidades, incorporando nuevos usos y tecnologías las cuales sean capaces de agregarle valor. Hoy se encuentra en tramitación la nueva ley de patrimonio de Chile, la cual busca actualizar la normativa asociada al patrimonio con respecto a la doctrina internacional, promoviendo la toma de decisiones a nivel local, para facilitar intervenciones y planes de gestión, comprendiendo la protección del patrimonio como un proceso dinámico, el que es necesario llevar a cabo acciones como conocer, valorar, proteger, conservar, difundir y gestionar (Subsecretaría del Patrimonio Cultural, 2019).

Con respecto a los nuevos arquitectos, -en lo internacional-, la carta Unesco/UIA de la formación en arquitectura (2011), en su breve extensión, menciona seis veces al patrimonio cultural, reconociéndolo como un asunto de interés público al cual la arquitectura debe responder de manera responsable y armoniosa en su integración, logrando por medio de la formación universitaria integrar estos fines, propone una

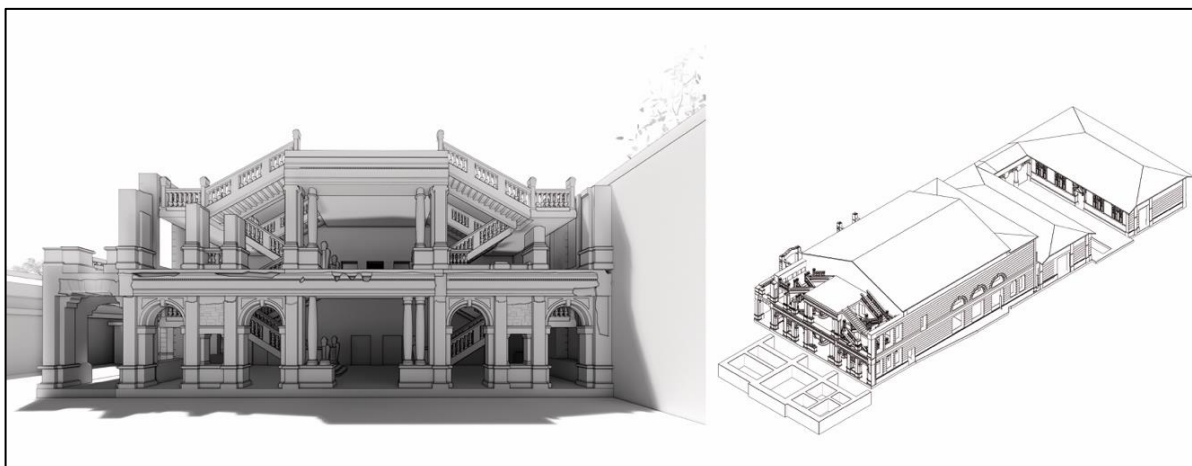
busqueda de comprensión por parte de los alumnos de la noción de patrimonio cultural en los distintos contextos y entornos construidos. Por esto, la actual malla de la Facultad de arquitectura considera dos cursos relacionados a la temática del patrimonio cultural arquitectónico, otorgándole un enfoque innovador vinculado al uso de la tecnología.

En Chile existen un total de 1.528 monumentos históricos y 146 zonas típicas, protegidos por la Ley de Monumentos (Consejo de Monumentos Nacionales, 2020), sumado a 3.683 inmuebles de conservación histórica y 235 zonas de conservación histórica (Minvu) protegidas a través de los distintos planes reguladores de las ciudades del país. Algunos de ellos han sido intervenidos para ser habilitados y prestar un servicio a la sociedad, destacando casos como el Palacio Pereira, Palacio de La Moneda, Museo de Arte Precolombino y nuevo edificio de la Facultad de Artes UC., los cuales han sido transformados como parte de una estrategia de conservación patrimonial (Pérez & Pérez, 2018).

Importantes concursos nacionales e internacionales han considerado preexistencias patrimoniales ubicadas a lo largo de las distintas regiones del país, como piezas clave de estrategias proyectuales contenidas en planes maestros urbanos. Ante esta relevancia y vigencia del desarrollo de estas acciones dentro del quehacer profesional de los arquitectos, el Taller VII de patrimonio considera también la revisión de cartas y documentos internacionales referidos a acuerdos colectivos sobre el tratamiento del patrimonio en sus distintas dimensiones.

El Taller VII de patrimonio busca además establecer grados de vinculación con comunidades y sus necesidades sociales vinculadas a conjuntos e inmuebles, muchas veces subutilizados, abandonados o en estado de ruinas, celebrando ya siete versiones desde el año 2016. Ha abordado principalmente inmuebles que forman parte del patrimonio industrial de la ciudad, como los galpones de Chucre Manzur en Providencia, inmuebles de barrios obreros en Santiago y Estación Central, Gimnasio Ferroviario y Teatro Municipal de San Bernardo, entre muchos otros.

Imágenes 2 y 3. Vista del modelo 3D levantado por los alumnos del Taller VII de Patrimonio UNIACC.



Fuente: UNIACC.

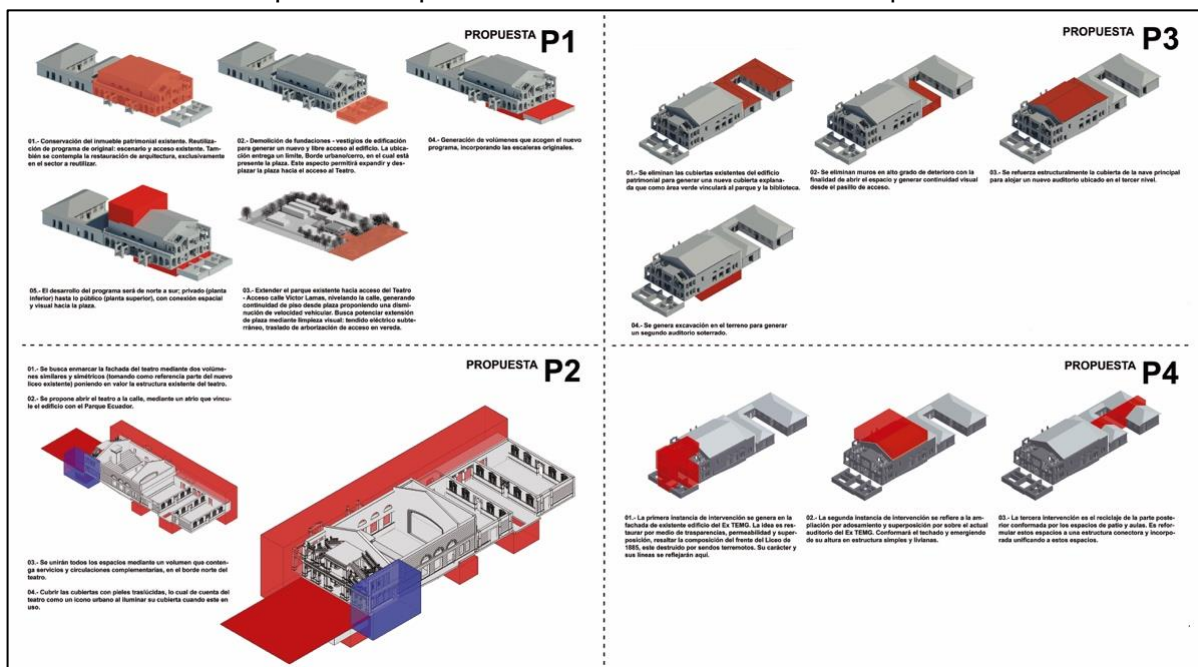
Las Ruinas del Teatro Enrique Molina como oportunidad para proponer intervenciones patrimoniales sustentables

El crecimiento de las ciudades en población y extensión nos llevan a pensar el rol del patrimonio cultural arquitectónico en la ciudad, considerándolo ya no como un objeto de mera observación, sino como una oportunidad para la generación de distintos tipos de desarrollo. En este sentido, se torna importante intervenir el patrimonio habilitándolo para satisfacer necesidades mediante la acción del sector público o privado en un contexto de toma de decisiones responsables e informadas. El Taller posee un enfoque teórico de intervención patrimonial sostenible. La sostenibilidad asociada al patrimonio cultural arquitectónico se vincula a acciones llevadas a cabo por arquitectos, las cuales son capaces conservar los valores patrimoniales que los bienes culturales arquitectónicos detentan tras llevar a cabo las operaciones de ampliación, restauración, reconstrucción y demolición parcial en el proceso de reutilización de un bien arquitectónico patrimonial. Cada una de manera independiente o mediante la combinación de más de una de ellas en una determinada obra.

De esta manera, el Taller asume -como doctrina-, mediante el análisis histórico, arquitectónico, urbano y social el definir criterios que permitan que estos valores perduren en el tiempo contribuyendo que las futuras generaciones puedan disfrutar de los mismos y logrando en base a ellos, satisfacer también, sus propias necesidades. Como parte del encargo que dio paso al proceso proyectual del taller durante el año 2019, los estudiantes se organizaron en cuatro grupos los cuales abordaron distintas dimensiones atingentes al ex teatro y su entorno; estudio histórico, modelado BIM

de la preexistencia en base al levantamiento crítico entregado por el municipio, estudio urbano y arquitectónico. Luego, la combinación de participantes de cada uno de los equipos permitió definir valores patrimoniales presentes en el edificio, importantes de ser conservados tras la futura intervención. Los alumnos de manera individual, presentaron una propuesta de criterios de intervención, logrando diversas posturas y ubicaciones del programa necesario para el nuevo Centro de Desarrollo Social y Comunitario con respecto a la ruina. A veces, demoliendo algunos elementos, en otras oportunidades ampliando mediante la edificación de nuevos volúmenes, reconstruyendo zonas derruidas con el tiempo y restaurando otras.

Imágenes 4 y 5. Esquematación de algunos de los criterios de intervención propuestos por los alumnos para la recuperación de las Ruinas del Teatro Enrique Molina.



Fuente: UNIACC.

Dentro de las propuestas destacadas, se encuentra la de Agueda López, quien realiza un estudio geométrico de la estructura del antiguo teatro, para plantear una nueva estructura que intenta integrarse a los elementos preexistentes posibilitando una lectura unitaria. La propuesta de Caleb Vallejos planteó la restauración de la fachada de la ruina y la construcción de una nueva sala con cubierta habitable. Carol Sánchez proyectó un volumen anterior a la fachada, el cual ilumina y deja ver hacia el exterior el antiguo edificio, conformando un hall de acceso a las nuevas instalaciones. Los alumnos Felipe Araya y Jessica Soto, propusieron como criterio general de intervención, añadir un nuevo volumen longitudinal en el costado sur del terreno, alojando parte del programa y generando una nueva circulación como forma de recorrer y contemplar el edificio histórico.

Imágenes 6 y 7. Propuesta de intervención en base a una nueva estructura que intenta integrarse a los elementos preexistentes posibilitando una lectura unitaria.



Fuente: Agueda López.

En tres propuestas desarrolladas por los alumnos, se reconocen las fundaciones del edificio del liceo demolido por el terremoto y que hoy se encuentran ubicadas entre las ruinas y la calle Víctor Lamas, planteando en algunos casos un museo subterráneo y en otros, un espacio público patrimonial en que los vestigios estructurales del edificio quedaban a la vista de los visitantes.

Imágenes 8 y 9. Vista vuelo de pájaro y tratamiento de la fachada de algunas propuestas desarrolladas en el taller.





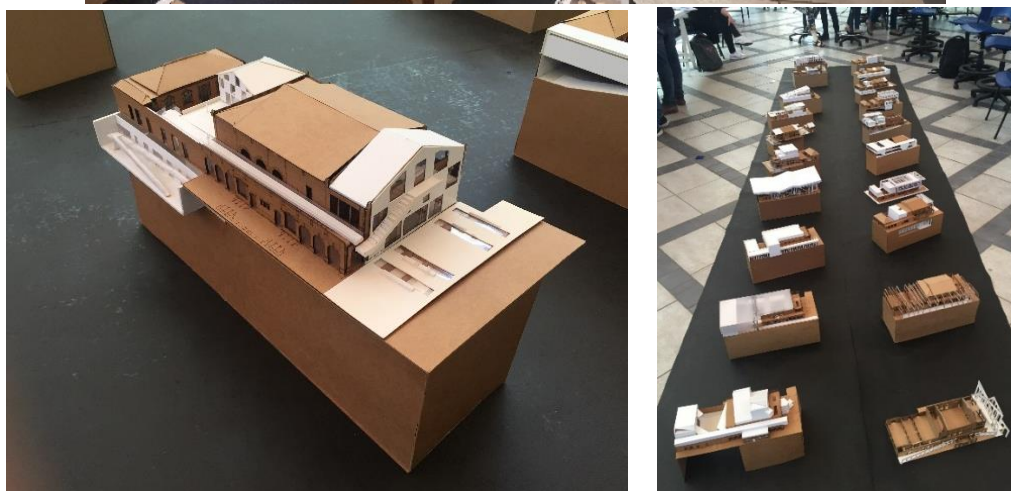
Fuente: Caleb Vallejos y Carol Sánchez.

Debido a la variedad de propuestas desarrolladas de manera individual por los diecinueve alumnos del taller (3), las alternativas presentadas de criterios de intervención observables fueron diversas, existiendo aquellas en que por ejemplo; se conservaba el estado de ruina del edificio, se optó por restaurar parcialmente el edificio existente. En otras propuestas se añaden nuevos volúmenes ubicados en la zona superior, lateral o inferior, de manera vertical o longitudinal, se demuelen algunas estructuras y se reconstruyen otras en base a los planos existentes del edificio original, todas las cuales permitían dar espacio al programa cultural que forma parte del encargo Centro de Desarrollo Social y Comunitario.

En definitiva, lo común a todas las propuestas, es que plantean revitalizar el antiguo salón de actos, planteando la incorporación de arquitectura contemporánea diferenciable de la arquitectura histórica del edificio, buscando una integración de obras de arquitectura representativa de distintos momentos de la historia. Se busca dotar a los futuros arquitectos de bases conceptuales y aprendizajes procedimentales los cuales sean útiles en el ejercicio público y privado de la profesión, los cuales pueden ser profundizados mediante estudios posteriores de postgrado. Conviene apuntar que la continuidad de este curso se desarrolla a través de un programa de magíster diseñado al interior de la facultad, con el objetivo de profundizar en los ámbitos de la sostenibilidad y la proyección y ejecución de propuestas de arquitectura y urbanismo asociada al patrimonio cultural. Una necesidad cada vez más urgente, buscando aportar a la generación de un cambio de conciencia por parte de los futuros profesionales, hacia los bienes patrimoniales que son testimonio de la historia de nuestra sociedad.

Parte de los resultados parciales de este taller fueron expuestos como parte de la muestra de escuelas de arquitectura de la XXI Bienal de Arquitectura de Chile, como parte del evento *Plan Concepción 2030*, celebrado en el mes de octubre de 2019, en dependencias del antiguo Mercado Franklin en la comuna de Santiago, el cual contó con la presencia de representantes de la Municipalidad de Concepción, estableciendo un diálogo en torno al presente y futuro de la ciudad y su patrimonio.

Imágenes 10, 11 y 12. Presentación final de maquetas y láminas de exámen de finalización del taller de patrimonio en su versión 2019.



Fuente: UNIACC (2019).

Notas

- (1) El edificio del Liceo Enrique Molina Garmendia fue diseñado por el arquitecto Onofre Montané Urrejola y construido en el año 1920, siendo destruido por el terremoto de 1960. El proyecto original contemplaba la construcción de la totalidad de la manzana no siendo completado. Entre 1929 y 1935 se construyó el teatro o salón de eventos, el cual rodeado de dos patios laterales, se ubicaba tras la torre principal del edificio educacional. Hoy se conservan las fundaciones del edificio frontal, las cuales se encuentran en el antejardín de las ruinas del teatro.
- (2) Participaron en la gestión del Plan Concepción 2030 desde la Facultad de Arquitectura UNIACC, Humberto Toro, Juan Luis Ramírez, José Luis Barrientos, Absalón Fuentes, Martha Hernández, Nicolás Li Calzi, Hugo Peña, Martín Durán, Cesar Ascencio y Luis Rojas.
- (3) Los alumnos participantes desde el Taller VII fueron Agueda López, Braulio Gálvez, Caleb Vallejos, Camila Novoa, Christian Amaro, Claudio mella, Carol Sánchez, Eugenio Medina, Ezequiel Acuña, Felipe Araya, Felipe Maturana, Fernando Montano, Jessica Soto, Jesé Luis Molina, Laura Gálvez, Lita Ibarra, Ricardo Gaita, Rosa Inda y Víctor Ancavil. El equipo docente estuvo conformado por Luis Rojas y Natalia Pérez.

Referencias

Consejo de Monumentos Nacionales (2020). Monumentos Nacionales por decreto a Enero de 2020. <https://www.monumentos.gob.cl/>

Ilustre Municipalidad de Concepción (2014). *Trabajando Concepción, una nueva ciudad al 2030*. <https://www.concepcion.cl/wp-content/uploads/2015/02/plan-20-30.pdf>

Ley de Monumentos Nacionales 17.288.
http://www.uta.cl/masma/patri_edu/PDF/LeyMonumentos.PDF

Minvu. Sitio web Patrimonio Urbano: inmuebles y zonas patrimoniales.
<https://www.patrimoniourbano.cl/>

Ordenanza General de Urbanismo y Construcciones (OGUC). (2012).
<http://www.minvu.cl>

Pérez, O. & Pérez E. (2018). El Patrimonio y sus desafíos contemporáneos. Comprender, proteger, transformar. En *Estudios Patrimoniales*. José de Nordenflycht editor. Ediciones UC.

Política Nacional de Desarrollo Urbano, Ciudades Sustentables y Calidad de Vida (2014). <http://www.mtt.gob.cl/wp-content/uploads/2014/03/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Desarrollo-Urbano-2013.pdf>

Subsecretaría del Patrimonio Cultural (2019). *Minuta Ley Patrimonio 2019*. Documento.

UNESCO & UIA (2011). Carta UNESCO / UIA de la formación en arquitectura, Tokio.

Universidad UNIACC (2018). *Blog de la universidad UNIACC*. <https://www.uniacc.cl/2018/06/alumnos-de-escuela-de-arquitectura-de-universidad-uniacc-compartieron-vision-academica-sobre-barrio-el-aguilucho/>

Luis Rolando Rojas Morales

Arquitecto Universidad Central de Chile. Magister en Desarrollo Urbano IEUT UC y Diplomado en Patrimonio Cultural UC y Diplomado en Gerencia Pública U. de Chile. Profesor de Taller de Patrimonio y docente de apoyo académico Escuela de Arquitectura UNIACC. Email: luis.rojas.morales@uniacc.edu

La evaluación en la enseñanza de las artes: Dificultades, caminos y propuestas para comenzar una reflexión

doi: [10.33264/rpa.202001-09](https://doi.org/10.33264/rpa.202001-09)

Marcela Saiz Carvajal

Académica de la Escuela de Teatro y Comunicación Escénica
Facultad de Artes, UNIACC

Resumen

En este trabajo se dan a conocer las dificultades de carácter general a las que se enfrentan las prácticas de evaluación en el ámbito de la Educación Artística. Se distinguen las dificultades que nacen de la propia naturaleza del Arte, las que nacen de la vinculación del Arte con la Ciencia y las que provienen de las propias prácticas históricas de evaluación. Se revisan los modelos de enseñanza–aprendizaje que se han utilizado en el Arte y se integra el contexto educativo universitario para reflexionar sobre las dificultades y posibilidades que genera este modelo para la enseñanza de disciplinas artísticas. Finalmente, se propone una perspectiva sobre la Evaluación y el lugar del evaluador dentro del proceso educativo, y se muestran elementos que permiten avanzar en la reflexión sobre el establecimiento de criterios y herramientas de evaluación para la enseñanza de las Artes.

Palabras clave: Evaluación, Educación Artística, Modelos de enseñanza, Universidad, Artes, recursos pedagógicos.

Abstract

In this work, the general difficulties faced by evaluation practices in the field of Art Education are announced. The difficulties that arise from the nature of Art itself, those that arise from the link between Art and Science and those that come from historical evaluation practices are distinguished. Teaching-learning models that have been used in Art are reviewed and the university educational context is integrated to reflect on the difficulties and possibilities that this model generates for the teaching of artistic disciplines. Finally, a perspective on the Evaluation and the place of the evaluator within the educational process is proposed, and elements are shown that allow progress in the reflection on the establishment of evaluation criteria and tools for the teaching of the Arts.

Keywords: Evaluation, Artistic Education, Teaching models, University, Arts, pedagogical resources

La reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría /Práctica sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo.

P. Freire.

Introducción

Cuando buscamos información sobre la Evaluación y el Arte por separado, encontramos una multiplicidad de estudios que abordan estos temas desde distintas perspectivas: algunos describen su aparición y evolución histórica, otros muestran cómo se pueden implementar en los procesos de enseñanza-aprendizaje o hablan de sus beneficios en la formación de los estudiantes, y muchos discuten la pertinencia de su inclusión en las prácticas pedagógicas de la educación en general. Sin embargo, cuando hacemos el ejercicio de vincular estos dos conceptos, y el problema es ahora el de la Evaluación en las Artes, la situación cambia sustancialmente, pues no sólo encontramos una cantidad muy inferior de estudios, sino que aquellos trabajos que intentan abordarlo, comienzan planteando su dificultad.

Elliot Eisner (1995), uno de los principales teóricos de la educación artística, plantea que uno de los problemas más difíciles en el campo de la educación es determinar cómo se puede realizar la evaluación educativa. Juan José Morales (2001, p. 206) dice que “La evaluación se corresponde con uno de los elementos más problemáticos de la Educación Artística”. Inclusive la Unesco en su Hoja de Ruta para construir capacidades creativas para el siglo XXI, establece como uno de los temas concretos que deben abordarse dentro de la investigación en el área, la pregunta sobre el modo en que debe hacerse la evaluación del alumnado en Educación Artística. (Citado por Marín, 2011, p.218). Esto implica que nos encontramos frente a un espacio problemático y difícil, pero abierto a múltiples reflexiones que debemos asumir como investigadores, académicos o docentes de disciplinas artísticas.

1. Las dificultades

Las dificultades que presenta la unión de las prácticas de enseñanza-aprendizaje del Arte con las prácticas de Evaluación, parecen tener su centro en la propia razón de ser de la educación artística, tal como lo plantea Morales (2001). Dos de estas dificultades surgen desde el Arte mismo en cuanto están relacionadas con su propia naturaleza, y son: La identificación total del Arte con lo subjetivo, por una parte; y el rechazo a la teoría y a la teorización como una actitud bastante generalizada entre los artistas y docentes, por otra. La tercera dificultad, en cambio, surge desde la práctica misma de la Evaluación dado que se percibe que en su devenir histórico se la ha reducido a un simple proceso administrativo ya que, como plantea Raúl Muriete,

en referencia a América Latina, “se ha tomado la evaluación como una forma de medir rendimientos, con criterios absolutamente eficientistas, con metodologías poco claras o impuestas, que fortalecen estrategias de control”. (2007, p. 21)

1.1 Primera dificultad: Arte = subjetividad.

Desde la perspectiva de la naturaleza del Arte nos encontramos, en primer término, frente a un hecho innegable: el Arte posee características propias que están relacionadas con su estrecha vinculación a la creación y lo creativo, a lo particularizador y lo original, a la expresión libre e individual, y a su íntima proximidad con los sentimientos y lo emocional. La dificultad surge aquí cuando esto nos hace creer que todo lo relacionado con la creación artística pertenece al ámbito subjetivo, y más aún, a creer que el Arte corresponde a una cuestión de talento o genio innato e individual, tal como afirma en uno de sus escritos educativos, el pintor Francisco de Goya, al decir que el artista necesita solo dos cosas para desarrollarse y crecer: libertad y apoyo; es decir, solo “hay que premiar y proteger al que despunta” (Citado por Marín, 1997, p.67).

Bajo esta concepción se torna complicado cualquier intento de objetivación de la enseñanza, y por lo tanto de una evaluación o un posible enjuiciamiento objetivo, ya que el Arte así concebido, no poseería ámbitos posibles de ser dimensionados adecuadamente. E incluso, sería un área donde se hace impropio llevar a cabo un proceso de enseñanza, volviendo innecesarias las instituciones, que son los ámbitos donde más se demandan procesos evaluativos para validar decisiones sobre el devenir de los estudiantes.

1.2 Segunda dificultad: Arte v/s Teoría.

Todos los que estamos vinculados a alguna práctica artística concordamos en que el Arte, además de ser una expresión, es un modo de conocimiento que “constituye una forma peculiar y diferenciada de abordar el mundo, del que extrae un tipo de conocimiento específico.”(Quilez, 1990. p.186). Esta idea, que es beneficiosa como argumento para extender la enseñanza de las artes a ámbitos educativos no profesionalizantes, se vuelve una dificultad cuando se transforma en el supuesto de que “el conocimiento característico de las artes se corresponde con un conocimiento distinto al de las ciencias” (Morales, 2001 p. 206), pues genera una separación no solo de las Ciencias Naturales, sino de las disciplinas que se han desarrollado dentro del modelo de las Ciencias Humanas o del Espíritu.

El filósofo alemán Wilhelm Dilthey planteó a finales del siglo XIX, la distinción entre Ciencias de la Materia o de la Naturaleza y Ciencias del Espíritu, ya que consideraba necesario generar para éstas últimas un modelo distinto al del método científico y una base epistemológica capaz de otorgarles categoría de Ciencia. Dilthey (1994)

situó al Arte dentro de las Ciencias del Espíritu y con esto abrió para estas disciplinas una posibilidad de desarrollo similar al que han tenido la Historia, la Literatura, la Filosofía o la Sociología, entre otras. Pero las Artes en general no ha seguido este camino y muchas de ellas se han mantenido mucho más cercanas a la práctica como fundamento, alejándose de la posibilidad de teorización sistemática, lo que vuelve inaccesibles cualquiera de sus avances en los planos teóricos y/o metodológicos.

En disciplinas como el Teatro, la Danza o algunas prácticas musicales, por ejemplo, opera el supuesto de que “no puede[n] llegar a convertirse en objeto de estudio al ser una práctica fugaz, sometida, por su propia naturaleza, a la imposibilidad de fijación u objetivación más allá de su misma práctica” (Trancón, 2006, p.28). Esta idea provoca una separación entre los estudios académicos y las investigaciones llevadas a cabo por los renovadores más importantes de las distintas artes, que no hace más que “condenarnos a la oscuridad y la incomunicación” (Trancón, 2006, pp. 30, 31), pues nos obliga a movernos en un campo impreciso, donde los términos que usamos tienden a ser abstractos y genéricos y por lo tanto, difusos y ambiguos. Esto impide visibilizar los elementos recurrentes de nuestras disciplinas y definir sus objetos de estudio; lo que sumado a otros supuestos culturales y cognitivos basados en las dicotomías terminológicas que separan el campo de la práctica y el pensamiento reflexivo: Ciencia/Arte, Teoría/Práctica, Objetivo/Subjetivo, o Verdad/Libertad por ejemplo, “influyen en el mantenimiento de posiciones cerradas” (Trancón, 2006, p. 31) que no nos permiten avanzar en toda nuestra potencialidad.

Las posiciones cerradas también dificultan la relación de las Artes con la Evaluación en la medida en que estos supuestos se replican en la práctica evaluativa: si la aproximación crítica o teórica hacia el Arte es peligrosa porque entorpece su práctica y la creatividad (Trancón, 2006), si se “[sospecha] que el saber destruye la capacidad de crear, o por lo menos la quebranta” como dice Max Friedländer (Citado por Quilez, 1990, p.188), ¿por qué estos peligros no estarían presentes en el ejercicio de la evaluación, sobre todo cuando cada vez se exige integrar más herramientas nuevas que, pudiendo ser útiles, han sido normadas desde una mirada general de la Educación o desde el ejercicio de otros tipos de disciplinas distintas a las artísticas? Nuestra posición debería ser crítica y acercarse al pensamiento de Paulo Freire cuando plantea que “Lo nuevo [...] no puede ser negado o recibido solo porque es nuevo, así como el criterio de rechazo a lo viejo no es solamente cronológico”(1997, p.37).

1.3 Tercera dificultad: Evaluación= Puntuación, Evaluación= Examen.

La tercera dificultad surge desde la propia Evaluación en la medida en que se ha producido una confusión entre Evaluación y Medición (Delgado, 2007); y Puntuación, Evaluación y Examen (Eisner, 1995), despertando las suspicacias o el abierto rechazo,

sobre todo cuando se verifica una enorme “presión social de todo el sistema que dice que es necesario evaluar” (Barbier, 1999, p. 5), y se percibe que “los sistemas de evaluación se vienen asumiendo cada vez más como discursos verticales, desde arriba hacia abajo, pero insisten en pasar por democráticos” (Freire, 1997 p.111):

Durante mucho tiempo se ha utilizado [la evaluación] como un modo de distribuir premios y castigos a los estudiantes. Se ha considerado un mecanismo para aprobar o no aprobar lo que hacen los estudiantes, raramente se ha considerado un procedimiento [...] que sirve para mejorar lo que se hace en las escuelas. (Eisner, 1995, p.188)

Esto significa que la práctica de la Evaluación se ha convertido en un mecanismo de poder centrado en la medición de rendimiento, por un lado; y que se la ha reducido a “un simple proceso administrativo de asignar calificativos o notas a resultados del aprendizaje” (Delgado, 2007, p. 12) por otro; transformando la situación de aprendizaje en una burocracia cuya máxima expresión, según Gianni Rodari (Citado por Savater, 2004, p. 142), es el mecanismo tradicional de examen–juicio, que “podrá hacer nacer la *técnica* [...], pero no el *gusto*”. Es decir, la práctica de la evaluación contraviene el fin último de la Educación, cuya naturaleza ética implica que “*formar* es mucho más que simplemente *adiestrar* al educando en el desempeño de destrezas” como bien señala Paulo Freire (1997, p. 16).

a) Evaluación = puntuación o calificación.

La puntuación o calificación está integrada a nuestros sistemas educacionales de una manera central. Elliot Eisner plantea que la Puntuación, es decir, asignar un símbolo al trabajo del estudiante que representa su calidad o su esfuerzo según el criterio que se ha seleccionado, “no es sinónimo de examen ni de evaluación” (1995, p.190), y por lo tanto confundirlas tiene consecuencias. Delgado plantea que una de ellas es que se ha identificado “el concepto de evaluar con el uso de escalas para calificar” (2007, p. 12), asunto que es más grave aún si no se cuestiona la pertinencia de la adopción de una escala única y no se amplía esta posibilidad. (Delgado, 2007).

Otro de los problemas que provoca la confusión de Calificación con Evaluación es que restringe a esta última a un lugar extra pedagógico, y la anula como mecanismo en el momento en que las notas se transforman en el elemento de mayor importancia para los estudiantes. Esto ocurre cuando entendemos a las notas como reflejo del estado académico del alumno, traduciéndolo en términos de *éxito* o *fracaso*, pues establecer estos criterios aunque sea implícitamente, significa vincular la idea de un buen estudiante al éxito y la de un mal estudiante al fracaso, sin tomar en cuenta otros factores que inciden en el proceso de enseñanza–aprendizaje (las herencias culturales, diferencias sociales, etc.). De este modo, sustentamos una construcción

jerárquica arbitraria y transformamos la Calificación en una forma de juicio social que se vive con mayor radicalidad en la Universidad, según Muriete, ya que ésta no nivela a los estudiantes sino que reproduce las desigualdades con las que llegan: “nada es más engañoso en la evaluación de los métodos educativos que el simple éxito o el fracaso. El éxito no puede significar otra cosa que el descubrimiento por parte de un alumno, de la mejor manera de acomodarse a un profesor particular” (Muriete, 2007, p. 24).

b) Evaluación = Examen.

La identificación de la Evaluación con el Examen (prueba, control o “muestra” en las artes) se torna problemática porque reduce los procesos a un resultado. Además desnaturaliza los objetivos que el proceso de enseñanza–aprendizaje debiera tener, y con ello reduce y tergiversa el rol del docente. Desde los años ´70 Michael Foucault (2005) ya planteaba que:

El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. A esto se debe que, en todos los dispositivos de disciplina, el examen se halle altamente ritualizado. En él vienen a unirse la ceremonia del poder y la forma de la experiencia, el despliegue de la fuerza y el establecimiento de la verdad [...] La superposición de las relaciones de poder y de las relaciones de saber adquiere en el examen toda su notoriedad visible. (pág.189)

Raúl Muriete (2007, p.36) plantea que el examen se ha convertido “en un reduccionismo técnico, que permite resolver los problemas de calificación y acreditación [y por lo mismo] se dejó de pensar en las formas y el sentido del aprendizaje para caer en las formas y el sentido de las pruebas”. En este sentido, el examen no solo replica relaciones de poder, sino que restringe la concepción y la práctica de la Evaluación a ámbitos extra pedagógicos.

Por otra parte, Eisner (1995, p. 190) plantea que la situación del examen “pone al estudiante en una situación artificial ya que saben que serán valorados y premiados o no por eso”, y por lo tanto no sirve para medir cómo se comportaría en una situación distinta aplicando los mismos conocimientos ni para medir si realmente los tiene. Esto abre un interesante debate sobre la pertinencia del examen y nos llama a aclarar los contextos educativos en que es adecuado realizarlo, sobre todo si sabemos que “el examen no conforma un problema ligado históricamente al conocimiento. Esto quiere decir que no necesariamente a un sistema de enseñanza le corresponde uno de examen.” (Muriete, 2007, p. 35).

2. Los caminos y las preguntas.

2.1 Primer camino: Repensar las formas y el sentido de la enseñanza-aprendizaje.

Volver a pensar en las formas y el sentido del aprendizaje es uno de los caminos más productivos para avanzar frente al problema de la Evaluación en las Artes, ya que nos obliga a comprender la profunda relación de interdependencia que existe entre ambos sistemas, pues no se puede “reflexionar sobre el objeto de la evaluación, [sin] reflexionar sobre el objeto de la formación” dice Jean Marie Barbier (1999, p.32).

Tan profundo es este vínculo que incluso se pueden reconocer a través de las prácticas evaluativas, las concepciones ideológicas que subyacen a la enseñanza que se está impartiendo. Por esto es fundamental conocer los modelos de enseñanza-aprendizaje que se han usado históricamente en las Artes, y las metodologías y objetivos que implican para reflexionar sobre la necesidad de adoptar distintas modalidades evaluativas según el que estemos utilizando. Conocerlos nos permite descubrir a cuál de ellos se acerca nuestra propia práctica pedagógica (uno en particular o una mezcla de ellos); y reconocer si en el transcurso de la carrera o currículo, hay cursos que se relacionan con diferentes modelos.

Ricardo Marín (1997) establece cuatro modelos o paradigmas para las Bellas Artes que son claramente analogables a otras disciplinas artísticas:

a) El Taller = la maestría técnica.

El Taller es un modelo que, según el autor, es reconocido hasta el día de hoy como una metodología excelente y eficaz de aprendizaje que nace en los gremios y talleres de pintores y escultores medievales. Su característica básica es que quien se educa comienza como aprendiz o ayudante de un maestro con experiencia, lo observa y repite lo que ve hasta alcanzar autonomía, es decir hasta que “se [haya] enfrentado con la mayoría de los problemas y situaciones... y [haya] aprendido cómo resolverlos.” (1997, p. 58).

En este paradigma todo lo formativo está íntimamente ligado con lo laboral; es decir, deriva en el oficio, sustentado en la práctica y la experiencia. Esto vuelve innecesaria la existencia de un centro de educación independiente y, también, de cualquier forma de medición sistemática del avance del aprendiz, ya que es el maestro quien determina cuándo éste está en condiciones de asumir tareas más complejas, y su criterio está validado de antemano pues ambos se han elegido y aceptado mutuamente. Acá el objetivo que se persigue es adquirir habilidades y manejo de materiales e instrumentos para “construir un objeto espléndido” (Marín, 1997, p.58),

y el aprendizaje que provee es eficaz “siempre que el aprendiz tenga que resolver los mismos e idénticos problemas que el maestro” (1997, p.58).

b) La Academia = la apertura a la teoría.

Más tarde aparece otra forma de enseñanza-aprendizaje ligada a la Academia. Ésta se generaliza a mediados del siglo XVII y se desarrolla hasta comienzos del siglo XX. Su característica principal es que las disciplinas ya no se relacionan de manera inmediata con el oficio y la técnica, y por lo tanto comienzan a concebirse como Artes, sobre todo miméticas o realistas. Esto implica que además de ejercer la práctica se hace necesario adquirir conocimientos racionales y reglas (teoría), y por lo tanto es imprescindible elaborar “un completo sistema formativo” (Marín, 1997, p. 63) que hará de la disciplina una profesión. Así comienzan a existir elementos más objetivos susceptibles de evaluarse, sobre todo aquellos relacionados con los aspectos teóricos que el artista debe conocer.

c) La Bauhaus = El Arte como Lenguaje.

Este modelo toma su denominación de la escuela de Arte, Diseño y Arquitectura Bauhaus, fundada en 1919 en Weimar, Alemania. Esta escuela provoca una profunda reforma en la concepción del Arte y en sus modalidades pedagógicas al unir los oficios, las especialidades y el arte en un trabajo común que cristaliza su práctica en el concepto de “construcción”. Este concepto define una meta real y una simbólica: la “construcción del futuro” (Droste, 2006, p. 17), y determina una función nueva para las artes en la medida en que esta “construcción” se asume como una “actividad social, intelectual y simbólica” que “allana diferencias de condición y acerca a los artistas al pueblo” (Droste, 2006, p. 19)

Este modelo de enseñanza impulsa un cambio radical del Arte, pues deja de concebirse como mimesis o en relación con un referente externo, y comienza a comprenderse como Lenguaje. Esto le permite “concentrarse en su propia realidad expresiva” (Marín, 1997, p. 64) y ampliar sus horizontes hacia la abstracción.

Este sistema no es unánime al establecer sus elementos básicos, pero reflexiona sobre los agentes y factores fundamentales que conforman ese Lenguaje. Así, por ejemplo para la Plástica, el color, el espacio y la línea, serían “elementos gráficos abstractos básicos [...] cuyas reglas sintácticas determinan cómo reunir o relacionar dos o más de estos elementos entre sí [...] configurando un sistema completo de leyes compositivas” (Marín, 1997, p.66). Esto implica que se concibe un corpus de conocimientos obligatorios para todos y cada uno de los artistas, que se configurará como el fundamento de cualquier obra profesional aunque los materiales y procesos sean distintos.

Esta concepción, al igual que la Academia, abre la posibilidad de la evaluación entendida como medición, aunque los acentos son distintos. En la Academia, cuyo objetivo es una imitación exacta y veraz de un referente externo, se puede intentar evaluar la correcta aplicación de ciertas reglas en la ejecución de la obra y también el resultado. Y en la Bauhaus, donde se busca “conseguir la más intensa expresividad con los elementos básicos del lenguaje” (Marín, 1997, p. 72), estos componentes y su interrelación se pueden distinguir y evaluar, aunque el resultado y su capacidad expresiva no es claramente objetivable.

El Teatro y el Cine, como la Danza y la Música (que han transitado desde el Conservatorio a la de Escuela Moderna), se han concebido como Lenguaje en su camino de alejamiento de la función mimética a partir del surgimiento de las vanguardias europeas; por lo tanto podríamos avanzar en la comprensión de varios aspectos pedagógicos que permiten la evaluación, si buscáramos las respuestas a preguntas como: ¿Cuáles son los elementos abstractos básicos en el lenguaje de cada una de nuestras disciplinas?, ¿cuáles son sus reglas sintácticas?, ¿cuáles son sus reglas compositivas?.

d) El genio = el anti modelo.

El último modelo que menciona Marín (1997) es “el sistema del genio o del desarrollo creativo personal” (p.66) que aparece ligado a los románticos, pero se mantiene hasta el día de hoy si no validado en la práctica, por lo menos como parte importante del imaginario de los artistas y docentes. Aquí los criterios básicos son la libertad y la originalidad. El artista se puede formar a sí mismo desde su propio talento, pero no se puede crear por medio de la educación. De este modo el artista no necesita una institución que sistematice su formación, estableciendo una separación entre él y los miles que sabrán hacer cosas con técnicas correctas, pero no podrán llamarse artistas y que, por supuesto, necesitarán ser educados. En este modelo no “hay reglas, normas o conceptos básicos generales, ni, en consecuencia, ninguna secuencia estricta de aprendizaje” (1997, p. 68), por lo tanto no hay ninguna forma de evaluación, pues lo que se persigue es la originalidad individual, imposible de objetivar.

Estos cuatro modelos descritos por Marín siguen vigentes hasta hoy, y cada uno aporta una posibilidad de enseñanza y evaluación en relación a sus objetivos; pero existe un nuevo contexto en que se enseñan las artes sobre el que es necesario reflexionar: la Universidad.

e) La Universidad.

En las disciplinas artísticas, los docentes algunas veces trabajamos preferentemente con el modelo de Taller que es muy útil para aprender sobre materiales y

herramientas técnicas. También mantenemos de algún modo, el imaginario del genio que nos permite perseguir y reconocer la originalidad en los estudiantes y presenciar cómo se concreta este ideal cuando uno de ellos “despunta” como decía Goya. En otras circunstancias, trabajamos desde la concepción de nuestro arte como un Lenguaje que posee una gramática y una sintaxis, y además, propiciamos la inclusión de elementos teóricos a la reflexión y a la realización práctica como lo hace la Academia; pero siempre lo hacemos dentro de esta otra institución que se define por factores diferentes:

1. La Universidad permite la reunión de distintos modelos pedagógicos para abarcar lo tradicional y lo moderno. Esta diversidad es una ventaja porque permite la concreción de su sentido mismo si la entendemos como la reunión de lo diverso orientado hacia una meta común. Pero también plantea una dificultad para la evaluación puesto que “cada modelo de formación [debe ser] congruente con el fin último u objetivo final que hay que alcanzar” (Marín, 1997, p.70), y cada uno de estos modelos posee una meta distinta. Entonces, si la Universidad potencia la reunión de modelos pedagógicos, muchas veces conviviendo dentro de una misma carrera, debe permitir distintas formas de evaluación para cada uno de ellos.

2. El segundo factor que define a la Universidad es su masividad. Este elemento nos obliga a pensar de manera distinta la enseñanza y la evaluación, ya que no es lo mismo formar a un grupo pequeño de profesionales selectos de las artes, que “a un elevado número de futuros licenciados que además de poseer un buen nivel formativo podrían cubrir los vacíos que el mercado de trabajo [...] puede ofrecer.” (Quilez, 1990, p. 187). Esta distinción es relevante porque nos lleva a clarificar, no solo a nivel institucional sino a nivel del docente, cuál es la meta que se persigue: artistas o Licenciados en Arte; y comprender esto nos permitiría abordar el problema de la evaluación de una manera más coherente.

3. La Universidad es una institución que al tener una meta en común y general, tiende a adscribirse a sistemas de enseñanza determinados (por objetivos, por competencias, etc.), que aunque varíen en el tiempo, imponen un sistema de evaluación estándar para todas las disciplinas sin distinción de las particularidades artísticas; y que hoy más que nunca, buscan garantizar la certificación de sus estudiantes como profesionales capaces de desempeñar cierto número de tareas específicas requeridas por el mundo laboral. En este sentido no estaría demás preguntarse: ¿qué requiere el mundo laboral de las Artes?, ¿qué requiere de un actor, un músico, un intérprete? o ¿tienen las Artes que vincularse a los requerimientos laborales? La importancia de hacerse estas preguntas radica en que nos permite a los docentes comprender dentro de qué modelos de enseñanza estamos colaborando, y repensar o modificar los objetivos que conducen nuestras clases, mejorar las Escuelas en que trabajamos aportando nuestra convicción sobre estos temas, o

inclusive marginarnos si no compartimos su enfoque; pero en cualquier caso, estas claridades son beneficiosas para la totalidad del proceso formativo y sus participantes, porque acotan los espacios de contradicción y ambigüedad.

2.2 Segundo camino: Repensar el lugar del evaluador y el concepto de Evaluación.

Si queremos esclarecer en algún grado el problema de la evaluación de los procesos artísticos, también es importante reflexionar sobre el concepto mismo de Evaluación y sus componentes; pues tal como lo plantea Paulo Freire, no se trata de “ponerse contra la evaluación, [porque] a fin de cuentas es necesaria, sino [que hay que] resistirse a los métodos silenciadores con que a veces viene siendo realizada” (1997, p.111). Es decir, “reflexionar sobre los hábitos y también reconceptualizar las ideas que hemos ido desarrollando en torno al hecho de evaluar” (Delgado, 2007, p. 12), lo que incluye repensar la figura del evaluador.

a) El evaluador

Jean Marie Barbier (Citado por Muriete, 2007, p. 22), detecta que “los docentes universitarios identifican la evaluación o calificación como el “derecho de evaluar”; es decir, con un ejercicio de poder que no se hace cargo de comprender que:

Cuando yo evalúo a otro hay una imagen mía en eso, cuanto más evalúo al otro más hablo de mí. Para personalidades que siempre están juzgando a los demás, hacerlo es una manera de hablar de sí mismos, en general, por inseguridad. Cuando se habla a otro a menudo uno se habla también a sí mismo. (Barbier, 1999, p. 22.)

Es importante entender que el evaluador es un ser subjetivo: “si yo fuera un objeto, sería objetivo; como soy un sujeto, soy subjetivo”, dice José Bergamín (Citado por Savater, 2004, p.145), y que la objetividad absoluta es imposible. Pero también es importante entender que no es correcto dejar que un sujeto evalúe solo desde su plena subjetividad el trabajo o las conductas de otro, sobre todo si esto implica un poder de decisión sobre su futuro. En este sentido, asumir que “todo lo dicho es dicho por alguien”, tal como lo plantean Maturana y Varela (2009, p.13), permite mitigar la posibilidad de ejercer un poder unilateral sobre el otro, y convierte a la evaluación en un acto de auto reflexión para el evaluador, pues comprendemos que el que evalúa no lo hace desde un saber o una autoridad absolutas sino que desde su formación, su historia, su experiencia, sus limitaciones, convicciones y habilidades, tal como lo hace en su trabajo el estudiante que es evaluado.

b) Repensar el concepto de evaluación

Raúl Muriete plantea que evaluar debe ser un acto mucho más relacionado con el entendimiento de los procesos que con la calificación de los resultados, al contrario de lo que sucede en la práctica actual, donde evaluar “no produce, la mayoría de las veces, comprensión del proceso sino sólo la medición de resultados” (2007, p. 24).

En las disciplinas artísticas los procesos son fundamentales pues éstas se fundamentan en los progresos de los estudiantes; y a pesar de esto, muchas veces tenemos mayor claridad sobre las herramientas para medir resultados (pruebas o examen), que sobre aquellas que nos permiten valorar los desarrollos y evoluciones de nuestros alumnos. Para acercarnos a una evaluación que nos permita comprender los procesos, debemos comenzar por distinguir que evaluar a la persona no es lo mismo que evaluar sus acciones. En disciplinas artísticas, donde ambas están muy cercanas, muchas veces evaluamos a la persona creyendo que medimos sus acciones; y olvidamos que evaluar a un individuo es siempre un ejercicio de poder arbitrario, mientras que evaluar sus acciones permite evaluar las propias acciones del formador (no su persona), lo que posibilita el mejoramiento de la práctica docente y del aprendizaje, y convierte a la evaluación en una verdadera herramienta de perfección del proceso educativo completo. (Barbier, 1999).

Hacemos un juicio sobre la persona, por ejemplo, cada vez que pensamos en nuestros estudiantes en términos de su talento: “no sirve para esto” o “será un artista”. También hacemos un juicio personal cuando juzgamos que por sus condiciones algunos estudiantes lograrán aprender y otros no alcanzarán las capacidades suficientes para sustentarse en el futuro profesional que la institución educativa les ha prometido, en vez de juzgar los mecanismos pedagógicos que permitirían que se mantuvieran dentro del sistema al cual les dimos acceso. En este sentido, es un deber cuestionarse cuáles son las condiciones mínimas que deben reunir quienes deseen hacer del Arte su profesión, y preguntarse cómo las instituciones lograrán que todos los que son aceptados accedan a esa posibilidad.

Elliot Eisner planteó en los años setenta, que la Evaluación debe entenderse como un proceso por medio del cual se formulan “juicios de valor sobre fenómenos importantes desde el punto de vista educativo” (1995, p. 185). Esto quiere decir que la Evaluación es un espacio de Valoración que implica no solo al estudiante y sus resultados sino que “incluye también la evaluación del trabajo docente, la evaluación del currículo y la evaluación institucional” (Delgado, 2007, p. 17). Así se instala la idea de Evaluación Cualitativa en contraposición a la Evaluación Cuantitativa, que reafirma Morales cuando plantea que la evaluación debe hacer “referencia a un proceso planificado de recogida de información, de y desde diferentes ámbitos, con la intención de emitir un juicio de valor para posteriormente tomar decisiones. Y cuya

finalidad es la de mejorar la práctica educativa” (2001, pp. 172, 173). Paulo Freire (1997) también plantea que la Evaluación debe ligarse a una visión crítica de la práctica educativa en general, pues esto permite ir revelando “la necesidad de una serie de virtudes y cualidades sin las cuales ni ella ni el respeto al educando son posibles.” (p.63) Para Freire la Evaluación debe estar ligada a un esfuerzo por disminuir la distancia entre el discurso y la práctica, que permita la coherencia entre ambos. Esta coherencia es una de las virtudes esenciales de la Educación en general y de la Evaluación en particular, y debe entenderse como una guía y una exigencia ética en la práctica docente porque “la valoración de las consecuencias [de la práctica que proponemos] es una responsabilidad moral de la enseñanza” (Eisner, 1995, p. 156). De este modo, debemos entender que la Evaluación es un medio y no un fin dentro de los procesos educativos.

3. Avances y propuestas.

3.1 Primera propuesta: Asumir la Evaluación Cualitativa.

Asumir la Evaluación en términos de Comprensión de los procesos educativos, Coherencia entre el discurso (objetivos) y la práctica (actividades) y Valoración, es productivo para el Arte porque permite evaluar tanto los elementos claramente mensurables como aquellos menos objetivables. También permite revisar críticamente otros elementos como la calificación numérica, la posibilidad de uso de diversas escalas o la adopción de alguna que integre conceptos que, aunque sean más generales que las notas, pueden hacer más comprensible el proceso. Y además, permite pensar la posibilidad de reducir las notas al mínimo para anular su vinculación con las ideas de éxito, fracaso y promoción, dado que no tienen ninguna capacidad real para explicar el proceso de aprendizaje, y pueden ser sustituidas por “breves valoraciones evaluadoras del profesor al respecto de las características, alcances y limitaciones del desarrollo del estudiante” (Eisner, 1995, p. 192) como ya se hace en los espacios de evaluación formativa que realizan algunos docentes.

3.2 Segunda propuesta: Definir qué se puede enseñar.

Distinguir lo que se puede enseñar en las Artes y lo que no, es importante pues se relaciona directamente con lo que se puede evaluar; y permite aclarar qué elementos son mensurables y cuáles son menos objetivables para la evaluación:

a) Desde los modelos de aprendizaje.

Según las ideas planteadas sobre los modelos de enseñanza en el Arte, podríamos decir que lo que es factible de ser enseñado son: técnicas, normas, reglas, conceptos y elementos que componen los lenguajes artísticos, junto con sus formas de interrelación. Y lo que no se puede enseñar, aunque sí potenciar su desarrollo, son

los aspectos expresivos, particularizadores y originales en los estudiantes. Por lo tanto, los aspectos evaluables corresponden sobre todo a elementos visibles en el resultado: si el estudiante adquirió una técnica; si usó y cumplió con las reglas o normas requeridas en su trabajo, e inclusive si ese resultado es concordante o no con un referente externo si fuera el caso. Además se puede evaluar si usó los elementos que componen el Lenguaje artístico que escogió, y observar las modalidades de interrelación que propone, que también puede permitirnos un acercamiento a algunos elementos expresivos y creativos. Pero lo que no podemos evaluar en este esquema, desde ningún punto de vista, es la originalidad ya que remite al genio.

b) Desde las capacidades abiertas y cerradas.

John Passmore (Citado por Savater, 2004, p. 49), distingue entre dos tipos de capacidades dentro del aprendizaje: las capacidades cerradas, que son aquellas que aun teniendo distintos grados de complejidad se adquieren por repetición y que cuando se dominan se ocupan, pero sin recordarlas, como ocurre con las conductas y habilidades técnicas en las Artes. Y las capacidades abiertas, que se desarrollan gradualmente y nunca pueden dominarse completamente; aunque justamente por eso, van mostrándonos problemas de mayor alcance y volviéndonos conscientes de que aún nos falta aprender, como ocurre con las habilidades creativas, expresivas o imaginativas.

Hacer esta distinción nos permite generar herramientas evaluativas para ambas capacidades, aunque de naturaleza distinta, pues unas están o no presentes (resultado), y las otras deben ser valoradas en su gradualidad (proceso). Y también nos muestra la importancia de determinar con claridad en la malla curricular, qué asignaturas buscan formar capacidades cerradas, cuáles quieren desarrollar capacidades abiertas y cuáles a ambas. Esto es beneficioso para la evaluación y permitiría acotar la tendencia a pedir el desarrollo de habilidades creativas y expresivas en todas las asignaturas, inclusive las técnicas.

c) Desde una evaluación cualitativa.

Si miramos desde la perspectiva de la evaluación cualitativa, podemos establecer que en relación al estudiante son susceptibles de ser evaluadas: sus conductas en relación al proceso de aprendizaje; los conocimientos y habilidades técnicas que ha logrado desarrollar; y siempre que establezcamos criterios, las habilidades expresivas y creativas personales.

Eisner distingue dos tipos de aprendizajes en el Arte: los educativos (analogables a capacidades cerradas y habilidades técnicas) y los expresivos (analogables a capacidades abiertas y habilidades expresivas), que permiten incorporar a la evaluación los ámbitos más objetivos del aprendizaje artístico y algunos de los

subjetivos. Las habilidades técnicas, según el autor, deben desarrollarse antes de trasladar al estudiante a contextos expresivos donde se usen en forma imaginativa: “Para que tenga lugar un acto de expresión, es preciso poseer cierto tipo de habilidades [previamente]” (Eisner, 1995, p. 142). Esto quiere decir que es fundamental no solo para la institución, sino sobre todo para la práctica docente, comprender la importancia del diseño de Continuidad: “selección y organización de las actividades del currículo que hacen posible que los estudiantes utilicen, en cada una de las actividades, las habilidades adquiridas en actividades previas”(p.146); y de Secuencia: “organización de actividades del currículo que devienen progresivamente complejas a medida que los estudiantes avanzan” (p.146). De este modo, podríamos establecer cuáles son las habilidades que se deben adquirir inicialmente⁵⁰ y revisar si en algunas partes del proyecto educativo es necesario mantener por más tiempo a un docente a cargo de los estudiantes o hacer asignaturas con más de un docente, tomando en cuenta que “la carencia de continuidad impide el desarrollo y refinamiento de las habilidades necesarias para poder utilizar el material como un medio de expresión” (Eisner, 1995, p.145).

3.3 Tercera propuesta: Explorar nuevas acciones pedagógicas.

Para llevar adelante cualquier proceso de enseñanza–aprendizaje es necesario comprender que debe existir una coherencia entre los objetivos que se plantean, las actividades que harán posible su realización y la evaluación. Como en las Artes no existe una sola respuesta correcta, y la mayoría de los docentes no esperamos que los estudiantes realicen una obra concreta o altamente previsible; una de las grandes dificultades pedagógicas para evaluar está relacionada con la necesidad de plantear metas objetivables.

a) Integrar objetivos educativos y expresivos.

La distinción entre objetivos educativos y expresivos que propone Eisner (1995) constituye una herramienta importante para acercarnos a una posibilidad concreta de evaluación en las Artes, pues permite integrar a nivel estructural la valoración de algunos aspectos subjetivos. Los objetivos Educativos son aquellos que “remiten a actividades con las que se pretende que se produzcan consecuencias previsibles” (Eisner, 1995, p.141), y por lo tanto se usan cuando su concreción depende del cumplimiento en la aplicación de determinadas normas o cuando el producto está claramente definido. Y los objetivos Expresivos se usan cuando pretendemos “que el estudiante utilice habilidades o ideas de forma imaginativa, [o] si se espera que [...]

⁵⁰ En el Teatro, por ejemplo, Eugenio Barba (2010) establece que existen principios universales que son comunes al trabajo de todos los actores y actrices. Estos principios configuran la base de su formación, y por lo tanto, determinarlos podría ser un aporte concreto para concebir los contenidos, los objetivos y las actividades que se deben realizar en los niveles iniciales de formación; y por ende los aspectos evaluables.

construya cierta forma o idea única” (Eisner, 1995, p. 142). Introducir estos objetivos al diseño de los cursos implica clarificar los criterios utilizados para evaluar tanto las conductas y habilidades técnicas, como las habilidades expresivas o creativas.

b) Precisar el lenguaje.

El planteamiento de objetivos exige una rigurosidad en el lenguaje y en las ideas que deje fuera todo lo vago, ambiguo o general (Eisner, 1995), y debe permitirnos determinar actividades concordantes y valoraciones más coherentes.

Si tomamos en cuenta que la calificación numérica no explica los procesos, y que buena parte de la valoración que entregamos a los estudiantes es mediante un discurso hablado, la rigurosidad en el lenguaje no puede quedarse solo en la formulación de los objetivos, sino que debe abarcar todo el quehacer docente. Esto es un desafío importante dado que nuestra distancia con lo teórico nos impide unificar los términos ya existentes, o plantear sus discrepancias con precisión, pues no tenemos una comunidad pedagógica con métodos de validación compartidos que permitan integrar de manera más precisa ni los términos que ya poseemos ni los nuevos que generamos, como se da en otras disciplinas. (Maturana y Varela, 2009). Avanzar en ello es fundamental tanto en instancias particulares donde participan solo el estudiante y el profesor, como en aquellas donde participa una comisión evaluadora; pues la precisión del lenguaje le permite al estudiante comprender su propio desarrollo y, además, valida las distintas posiciones de los miembros de cualquier comisión evaluadora.

c) Integrar modos discretos de recogida de información.

Para asumir la Evaluación cualitativa es importante tener en cuenta que es necesario que el docente recoja datos a través de modos discretos de recopilación de información, y hacerlo de manera rigurosa, metódica y sistemática, para después realizar tres tareas: describirlos, interpretarlos y valorarlos. Estos modos discretos se ocupan en instancias que no han sido estructuradas formalmente para que el estudiante muestre sus competencias, como un examen, una prueba (Eisner, 1995) o una “muestra”. El mecanismo más importante es la Observación de situaciones que permitan recoger información a partir del establecimiento de criterios claros por parte del profesor para objetivarlos. El ejemplo que da Eisner (1995) es el siguiente: el objetivo del profesor es observar si los estudiantes aumentan o disminuyen su interés por el arte, entonces observa en la biblioteca las fluctuaciones en la cantidad de libros que cada uno de ellos consulta durante el curso.

d) Incluir variables.

Eisner (1995) plantea otra idea que podemos considerar, y que se relaciona con las variables que se pueden cruzar para obtener una evaluación más objetiva y holística. Él propone que para valorar el crecimiento de un estudiante en su aprendizaje se lo debería evaluar en tres aspectos de manera simultánea: 1. El estudiante respecto al criterio establecido por el profesor. 2. El estudiante respecto al grupo. 3. El estudiante respecto a sí mismo. Y, además, en tres dominios:

1. El Productivo, donde el estudiante se centra en un producto que posea cualidades valiosas artísticamente y convierte un material en un medio de su expresión; lo que permite valorar la forma que surge desde ese material, el control de las técnicas para lograrlo, y también mejorarla posteriormente.
2. El Crítico, donde no se busca mejorar la obra sino desarrollar la capacidad de observación del estudiante frente a ella, junto con la adquisición y uso de un lenguaje adecuado y de una pertinencia de esa observación en relación a la obra.
3. El Cultural, del cual plantea Eisner que no se puede decir mucho sobre la evaluación, pero se puede definir por su objetivo:

Intentar que los estudiantes comprendan el alcance de un período de la historia humana y el papel que desempeñó el arte en él [...] comprendan que los hombres que crean arte forman parte de una cultura humana y, por lo tanto, reflejan esa cultura en su arte. Además, [...] que comprendiesen que, aunque la cultura en la que trabajan los artistas afecta a su obra [...] el arte es más que un espejo; ofrece también visiones que los hombres pretenden alcanzar. (Eisner, 1995, p. 212)

Incluir estos aspectos en nuestras evaluaciones, además de integrar al propio estudiante (Freire, 1997), a través de mecanismos de autoevaluación y coevaluación, nos permite distanciarnos de una evaluación centrada en los resultados y alejarnos del ejercicio de poder unilateral por parte del profesor.

e) Establecer criterios.

Además de estas variables, se deben identificar criterios que permitan observar de mejor manera el proceso y sus resultados: Podemos observar la habilidad técnica del estudiante en el *control y manejo de los materiales*. Los aspectos estéticos y expresivos en la *organización de la obra*. Distinguir si esta *organización responde a normas o reglas*. Y si la obra corresponde a una concepción del arte como Lenguaje podemos observar *cómo se interrelacionan los elementos mediante una gramática y una sintaxis*, y desde allí ver cómo se muestran espacios expresivos e imaginativos. Finalmente, podríamos observar la utilización de la propia imaginación creativa en la

obra si atendemos los *grados de particularización* que muestra, o si aparece una *utilización particular de una determinada técnica, lenguaje o material*, o la *presencia de soluciones y propuestas creativas* frente a los problemas que se han planteado.

Establecer criterios comunes es fundamental, porque a pesar de que los resultados de estas observaciones puedan ser distintos para quienes participen en una instancia de evaluación colectiva, por ejemplo, plantean un espacio de precisión que permite confrontarlos, discutirlos y concordarlos a partir de argumentos que los sustenten, y restringe los elementos de gusto o preferencia de los evaluadores, que es uno de los peligros constante en la educación artística.

Lo expuesto en este trabajo solo pretende abrir una posibilidad concreta de reflexión sobre el problema de la evaluación en las Artes; camino que no se configurará por completo mientras no nos detengamos a observar críticamente las prácticas docentes que realizamos, los objetivos y las actividades que planteamos para lograrlos, las formas en que calificamos numéricamente a los estudiantes y los imaginarios que inconscientemente subyacen a este ejercicio. Tampoco se configurará si no revisamos críticamente los modelos de aprendizaje en los que participamos y su correspondencia con nuestras metas como formadores. Solo así nos haremos cargo de que la educación nunca es neutral (Savater, 2004) y que los educadores tenemos una responsabilidad ética en el ejercicio de la docencia (Freire, 1997) dado que somos uno de los factores fundamentales en la generación de la coherencia dentro del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Referencias

- Barba, E. (2010). *Diccionario de Pedagogía Teatral*. Editorial San Marcos.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de Formación. Evaluación y análisis*. Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires.
- Delgado, K. (2007). Cultura evaluadora y calidad de la educación. En *Investigación Educativa*, vol.11, nº 20, 11-19.
- Dilthey, W. (1994) *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Droste, M. (2006). *Bauhaus*. Berlin: Bauhaus –Archiv Museum Fur Gestaltung, Taschen.
- Eisner, E. (1995). *Educación la visión artística*. Paidós.
- Foucault, M. (2005). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Marín Viadel, R. (1997). Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea. En *Arte, Individuo y Sociedad*, n° 9. Servicio de Publicaciones Universidad Complutense.

Marín Viadel, R. (2011). La investigación en Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, pp. 211 – 230. Universidad de Granada.

Maturana, H. y Varela, F. (2009). *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria.

Morales, J. J. (2001) *La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la Educación Secundaria Obligatoria*, Tesis Universidad Autónoma de Barcelona.

Muriete, R. (2007). *El examen en la Universidad. La instancia de la evaluación como actividad sociopolítica*. Biblos.

Quilez i Bach, M. (1990). La enseñanza del arte y la Universidad. En *Arte, Individuo y Sociedad* n° 3. Editorial Universidad Complutense.

Savater, F. (2004). *El valor de educar*. Ariel.

Marcela Sáiz Carvajal

Actriz, licenciada, magister y doctora en Literatura por la Universidad de Chile. Se ha desempeñado como docente e investigadora en distintas universidades y como directora y escritora en el Teatro, la Danza y la Ópera.

El impacto en la vida laboral de estudiantes de Licenciatura en Educación y su experiencia al estudiar en modalidad virtual

doi: [10.33264/rpa.202001-10](https://doi.org/10.33264/rpa.202001-10)

María Angélica Sanhueza Álvarez
Dirección de Educación Virtual, Universidad La República

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo exponer cuáles son las repercusiones en la vida laboral de cincuenta estudiantes profesionales de diferentes regiones de Chile que estudiaron Licenciatura en Educación a través de la modalidad virtual en la Universidad La República. A la vez, considera las consecuencias en cuanto al manejo de los recursos virtuales para cumplir con los objetivos de la formación.

La metodología utilizada corresponde al análisis de las diferentes respuestas que se obtuvieron por parte de los actores involucrados aplicando una entrevista semiestructurada y se propone como una forma de validar la modalidad virtual, revisando sus barreras y facilitadores en la formación de un Licenciado en Educación.

Palabras clave: Licenciatura en Educación, Educación virtual, vida laboral, recursos virtuales.

Abstract

The present investigation aims to give knowledge about the repercussions on the working life of fifty student professionals from different regions of Chile who followed the Degree in Education course through the virtual platform of Universidad La República. At the same time, this investigation considers the consequences regarding the handling of the virtual resources to comply with the objectives of the course.

The methodology used corresponds to the analysis of the different answers that were obtained from the actors involved applying a semi-structured interview and it is proposed as a way to validate the virtual modality, reviewing its barriers and facilitators in the formation of a Degree in Education.

Keywords: Degree in Education, Virtual Education, working life, virtual resources.

Introducción

En el contexto actual de la educación chilena, la Licenciatura en Educación se presenta como una alternativa que, si bien no entrega el título de profesor, permite habilitar a los profesionales que la siguen a trabajar en un establecimiento educacional. La autorización para ejercer docencia se otorgará preferentemente a quienes poseen título docente en una especialidad o nivel diferente o a quienes posean certificados de validación o competencias indiscutibles para ejercer docencia (art. 10 Decreto N° 352). Por otra parte, es posible encontrar a algunos estudiantes, participantes de esta investigación, que cursan la licenciatura, y deciden tomar esta formación con el fin de adquirir nuevos conocimientos, distintos a su formación de origen, y que no precisamente se desenvuelven laboralmente en establecimientos educacionales. Las realidades de estos estudiantes son diversas, pues pertenecen a diferentes lugares de Chile, con distintas características socio culturales y con un amplio rango etario. Considerando lo anterior, esta investigación pretende responder a estos cuestionamientos, y con ello aportar en la validación de esta formación y su modalidad.

Según las estadísticas del Ministerio de Educación de Chile (2017), confirman un incremento de la matrícula total en programas virtuales, “en el año 2016, el número de estudiantes en esta modalidad creció 21% respecto a 2015, totalizando 24.659, cifra que contrasta con los 8.291 que estaban matriculados en 2012”. Cifras más actuales corroboran esta información **según el Índice País Digital en el año 2017, “más de 12 millones de personas han usado Internet en el último tiempo, en una cifra equivalente al 71% de la población nacional”**. Según Cecilia Rojas, del centro IPLACEX en los últimos 5 años, la modalidad de educación a distancia creció un 141%. Tan solo en el 2018, el alza fue de 25%. Estos datos permiten visualizar la importancia de realizar esta investigación, y con ella validar la formación de los licenciados en educación y la modalidad no presencial.

Por otra parte, Néstor Milano, director ejecutivo de laborum.com, respecto al perfil del estudiante online señala (2018) que “Además de manejarse con las herramientas tecnológicas propias del e-learning, como aplicaciones y trabajo en línea, el estudiante debe ser capaz de organizar sus tiempos, desarrollar habilidades de autonomía y proactividad, y por supuesto, mostrarse receptivo al trabajo colaborativo”. Lo anterior, será confrontado con los resultados de esta investigación. Este estudio se inicia en el mes de junio del año 2019. Si bien durante la formación existen instancias de comunicación con los participantes a través de la mensajería entre profesor y estudiantes, en esta oportunidad la comunicación ocurre por medio de una pantalla y es posible conversar en dos momentos: primero, a través de la “sesión de prueba”, previo al Examen Final y luego, en el Examen Final formal de la

asignatura. La primera instancia, es una conversación entre la coordinación académica y cada estudiante, donde se aclaran dudas en relación con el protocolo, la formalidad y al uso de la aplicación Meet, que corresponde a una aplicación de mensajería multiplataforma. Todo esto con el fin de que el estudiante sienta mayor seguridad respecto a lo que debe hacer y cómo debe hacerlo. En el momento formal del Examen Final de la asignatura Seminario de Grado, la Comisión Evaluadora, compuesta por el docente de dicha asignatura, un/a Representante de la Escuela de Educación, y la Presidenta de la Comisión, evalúan la presentación del estudiante.

Luego de esta evaluación, el proceso finaliza con unas preguntas dirigidas al estudiante, relacionadas con el proceso vivido, se produce entonces una conversación que se basa en dos tópicos: la utilidad de esta formación y el cómo se enfrenta cada uno de ellos a esta nueva modalidad de estudio, identificando facilitadores y barreras, lo que dará respuesta a esta investigación y sus interrogantes. De esta forma, se pretende mejorar aquellos aspectos menos desarrollados y fortalecer aquellos que han sido útiles para los estudiantes y sus procesos. A partir de las ideas planteadas, se desprenden las siguientes preguntas ¿cómo repercute esta formación y su modalidad no presencial en la vida laboral de los estudiantes que la siguen?, ¿cuáles fueron las mayores dificultades encontradas? Y ¿cuáles son los facilitadores que se evidenciaron?

La investigación tiene como objetivo general: Conocer el impacto en la vida laboral de estudiantes que cursaron Licenciatura en Educación, en la Universidad La República, identificando barreras y facilitadores que evidenciaron en la modalidad virtual en que se lleva a cabo dicha formación.

Metodología

De acuerdo con el tema central y los objetivos propuestos, se realiza una investigación de corte cualitativo, intentando comprender la realidad y profundizar en el conocimiento de ésta. El paradigma cualitativo es el que utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación.

El enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Sampieri, 2017, p. 358).

Angrosino M. (2012, p. 10) explica que la investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de “ahí afuera” (no en entornos de investigación especializada como los

laboratorios) y entender, describir y algunas veces explicar fenómenos “desde el interior” de varias maneras diferentes:

- Analizando las experiencias de los individuos o de los grupos. Las experiencias se pueden relacionar con historias de vida biográficas o con prácticas (cotidianas o profesionales); pueden tratarse analizando el conocimiento cotidiano, informes e historias.
- Analizando las interacciones o comunicaciones mientras se producen. Esto se puede basar en la observación o el registro de las prácticas de interacción y comunicación, y en el análisis de ese material.
- Analizando documentos (textos, imágenes, películas o música) huellas similares de las experiencias o interacciones.

A raíz de lo expuesto en los párrafos anteriores, surgieron los siguientes supuestos:

Se presume que la Licenciatura en Educación modalidad virtual, contribuye al desarrollo integral de los profesionales que la cursan, recibiendo herramientas adecuadas que les permiten desenvolverse en su labor en establecimientos educacionales, potenciando el desarrollo de las habilidades en relación con los estudiantes con quienes trabajan y con otros docentes respecto a conocimientos del quehacer pedagógico.

Se estima que la modalidad virtual, brinda las oportunidades para un adecuado manejo de los contenidos tratados en cada asignatura y en los respectivos módulos (clases) de éstas, otorgándoles herramientas a través de una metodología de estudio que responde a sus intereses y necesidades de manera íntegra.

Participantes en la investigación

Se analizan las respuestas de cincuenta estudiantes de Licenciatura en Educación que cursan la formación en modalidad virtual. Estos estudiantes pertenecen a diferentes regiones de Chile, al momento de ser entrevistados rinden el Examen Final de la asignatura Seminario de Grado vía streaming, para finalizar su proceso de estudio. Todos ellos han cursado y aprobado la totalidad de las asignaturas de la formación y con ello han sobrellevado los desafíos que pudieron haber presentado en esta modalidad virtual de educación.

Instrumento de recogida de la información

Se selecciona la entrevista, ya que corresponde fundamentalmente una conversación en la que y durante la que, se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar

respuestas. En el caso de esta investigación, se considera las respuestas a la entrevista semiestructurada, recogidas para abordar las preguntas en cuestión, se elaboran supuestos descriptivos e interpretativos con el fin de otorgar un sentido a una situación y no de establecer una relación causal lineal en un sentido único. La entrevista semiestructurada se usa cuando el investigador sabe algo acerca del área de interés, por ejemplo, desde la revisión de la literatura, pero no lo suficiente como para responder las preguntas que se ha formulado (Mayan, 2001, p. 16). Este tipo de entrevista puede diseñarse como una entrevista de tópico, es decir, una entrevista que busca indagar sobre determinados evento o tema, en este caso el impacto laboral de la licenciatura en educación a través de la educación virtual.

Resultados

Sobre la Licenciatura en Educación

A grandes rasgos, la Licenciatura en Educación corresponde a un período de complementación curricular dirigida a personas que ya se han graduado de otra formación y que pretenden profundizar sus conocimientos teóricos y metodológicos en el campo de la educación, con el fin de ampliar sus conocimientos y competencias para su quehacer educativo.

En este sentido, es necesario comprender el término de Licenciatura en Educación, que según los lineamientos establecidos en el proyecto formativo en la Universidad la República, específicamente en la modalidad virtual, se plantea como objetivo, complementar la formación profesional en el ámbito pedagógico e incorporarse en procesos educativos en los que se reconozcan diversos contextos socio-culturales, desde una perspectiva de inclusión, no discriminación y derechos.

Es posible relacionar esta definición con lo que señalan en su mayoría los estudiantes entrevistados, que entre sus declaraciones, afirman que la Licenciatura en Educación y sus contenidos, fueron complementarios a su formación profesional previa y lo más importante, a las funciones en las que se desempeñan actualmente en los distintos establecimientos educacionales a lo largo del país desde niveles prebásicos hasta en enseñanza media. Sumado a esto, es posible evidenciar a través de algunos relatos que esta formación les ha entregado más herramientas en relación al abordaje de situaciones educativas. A continuación, se presentan algunas opiniones que se relacionan con lo anterior:

“Estudiar licenciatura en educación significó aprendizaje y perfeccionamiento. Todo lo aprendido me ha servido para cambiar ideas erradas y fortalecer mi posición frente a los estudiantes. Aprender técnicas, planificar y muchas otras cosas, ha sido un logro

personal completo". (Estudiante nro. 18)

"Trabajo en un sector complicado donde es necesario aprender cosas nuevas todo el tiempo para encantar a los estudiantes. Esta licenciatura tiene contenidos precisos y muy completos". (Estudiante nro. 1)

"Todo esto fue necesario para mejorar mi papel como profesora en la sala de clases, era lo que me faltaba, mis actividades eran entretenidas pero les faltaba... ahora son completas". (Estudiante nro. 7)

También es posible evidenciar que los aprendizajes señalados por los estudiantes, les han permitido adquirir conocimientos nuevos y que ellos destacan pues han sido significativos y necesarios. Esto se evidencia a través de las siguientes afirmaciones:

"No sabía planificar y aprendí ahora con la licenciatura. Con esto he aprendido a trabajar de mejor manera, en la elaboración de clases, el trato con mis alumnos, aprender a investigar y nuevas estrategias". (Estudiante nro.10)

"Me permitió comprender el porqué de las prácticas docentes, por ejemplo la necesidad de abordar los conocimientos previos, y otros temas que antes no entendía por qué debía hacerlos". (Estudiante nro. 11)

"Complementa mi aprendizaje con lo que yo tenía, si bien tenía la práctica con niños, esto me ayudó en la organización y análisis de los resultados de las actividades, dentro y fuera de la sala". (Estudiante nro. 14)

Por otra parte, se destacan los procesos en los que debido a esta formación y sus contenidos, la mayoría de los egresados se han integrado con éxito, participando en consejos de profesores e incluso en proyectos y propuestas pedagógicas.

"Estudiar licenciatura en educación me permite hablar más en consejos de profesores por ejemplo, y ahora entiendo más lo que hablan los demás también". (Estudiante nro. 29)

"Estudí la licenciatura para entregar más herramientas a mis estudiantes, ha resultado mejor de lo que esperaba, me ha permitido posicionarme de mejor manera incluso en consejos de profesores". (Estudiante nro. 49)

Por último, se destacan algunas opiniones que comparan esta licenciatura con otras que corresponden a otras casas de estudio, donde sus contenidos fueron elogiados:

"Estudí la licenciatura para complementar y actualizar conocimientos, me ha gustado mucho. Antes estudié Licenciatura en Educación presencial en la Universidad (...) pero los contenidos eran muy generales, y menos dirigidos a lo que necesitaba concretamente en mi trabajo. Hoy al estudiar esta formación terminé contenta porque

todo me ha servido para mi labor con los niños". (Estudiante nro. 50)

La Educación Virtual

Según Rama (2019), la virtualización de la educación constituye la mayor innovación actual de los procesos educativos y una de las tendencias más fuertes a escala global (p.45). Es así como la tecnología se ha transformado en un componente dinámico de cambio en la educación a distancia, lo que ha llevado que sistemas universitarios sufran modificaciones con nuevos paradigmas educativos, nuevos actores, otras formas de gestión y también lógicas económicas. En los últimos años, este rápido avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación han permeado los múltiples escenarios y formas de abordar los procesos de enseñanza–aprendizaje en educación superior (Serrano & Narváez, 2010, p.42)

Actualmente, desde cualquier lugar es posible acceder a estudiar alguna formación académica a través de la educación virtual. Por ende, esta opción de enseñanza se presenta como una oportunidad de realizar plenamente el derecho a la educación, “el acceso a la educación virtual es realmente un bien público ya que no es excluyente: el consumo por parte de una persona no excluye a otras” (Rama, 2019, p. 98). Este derecho implica acceder a las obras intelectuales en la web, la posibilidad de estudiar en cualquier lugar a través de internet, ingresar a bibliotecas digitales, entre otras.

En nuestro país, a partir de la pandemia, y el cambio de modalidad en educación, se han evidenciado dificultades al respecto. Juan Silva (2020), académico de la Universidad de Santiago, señala en una entrevista al periódico virtual chileno El Mostrador, que "en este contexto, los sistemas educativos en todos sus niveles no están preparados para la educación a distancia. Los docentes se formaron para dar clases en forma presencial, no online, además no se capacitaron". Considerando esta afirmación, ¿cómo es posible brindar una educación en modalidad virtual que responda a lo significativo de los aprendizajes esenciales de la Licenciatura en Educación?

Acerca de los facilitadores relacionados con la metodología de educación virtual

Si bien la educación virtual está presente desde hace muchos años en Chile, el desarrollo de grandes redes digitales ha permitido extenderlo hasta muchos lugares antes inaccesibles, lo que ha permitido que aquellas personas que no tenían acceso a la educación hoy sí la tengan. En este sentido, la educación presencial tiene limitaciones pues no siempre corresponde a un derecho al que todos pueden

acceder, considerando las zonas más rurales e inhóspitas de nuestro país, incluso en las limitaciones de libertad, o de movilidad constituye limitaciones para el derecho a la educación presencial. La educación virtual, en tanto llega a los hogares, en los momentos en que las personas pueden, o en los lugares donde tienen la posibilidad, convirtiéndola en una opción más amplia y democrática ya que se ajusta a las particularidades de las personas (Rama, 2019, p. 97). Es posible evidenciar lo anterior en algunos extractos de las respuestas de los estudiantes:

“Me acomodó bastante, sobretodo porque vivo en un pueblo pequeño en la sexta región, donde es difícil moverse para estudiar y también a veces se complica la señal” (Estudiante nro. 47)

“Que sea online me facilitó mucho. Por los horarios de mi trabajo no alcanzaba a llegar a clases presenciales, y me acomodó mucho también por mi familia”.

(Estudiante nro. 39)

“Puedo controlar y aprovechar mis tiempos, alcanzo a hacer todo en el día, es menos estresante que ir a clases presenciales”. (Estudiante nro. 32)

“No salir de mi casa me permitió estar con mis hijos en situaciones complejas. Ser responsable de mi aprendizaje me ayudó a regular mis tiempos.” (Estudiante nro. 26)

“Fue lo mejor, muy cómodo y completo. Podía responder a lo que me pedían desde cualquier parte con mi notebook”. (Estudiante nro.20)

Otro aspecto positivo evidenciado en las respuestas de los estudiantes consultados es en relación a los materiales utilizados en las asignaturas, lo que es posible observar en los siguientes extractos:

“Lo bueno es que todos los textos estaban en internet, no tenía que buscar libros ni sacar fotocopias” (Estudiante nro. 29)

“Consulté muchas veces la bibliografía y habían cosas bien interesantes que motivaban a seguir investigando.” (Estudiante nro.44)

“Compartí con mis compañeros y hasta hicimos trabajos juntos.” (Estudiante nro.34)

“..., los contenidos, las evaluaciones permitían trabajar sola o en grupo, lo que era bueno para conocer a los compañeros” (Estudiante nro. 21)

Considerando el punto anterior, fue posible detectar algunas experiencias de estudiantes que manifestaron su parecer en relación a la pertinencia de las respuestas de los docentes. He aquí algunos extractos de lo señalados por los estudiantes consultados:

“Todos los profesores manejaban muy bien los temas y respondían las dudas en forma clara” (Estudiante nro. 19)

“Gracias a los profesores que siempre estuvieron pendientes y respondiendo los mensajes...” (Estudiante nro. 22)

“Hay profesores que estuvieron pendientes en todo momento.” (Estudiante nro. 33)

“Buena comunicación entre estudiantes y profesores.” (Estudiante nro. 37)

“Me acomodó bastante esta modalidad, hay mucha fluidez en la comunicación, claridad en los videos y prontitud en las respuestas de los docentes y la coordinación.” (Estudiante nro. 40)

“Los profesores fueron conscientes ante dificultades y muy rápidos en sus respuestas.” (Estudiante nro. 43)

Las barreras que experimentaron los estudiantes en la modalidad virtual

Una de las principales barreras evidenciadas corresponde a algunas situaciones en que los docentes han respondido con tardanza a las preguntas de los estudiantes enviadas por mensajería en el Aula Virtual, lo que a veces ocurre luego de finalizado el plazo de entrega de evaluación correspondientes a un módulo o clase trabajada. Esta situación muchas veces llega a manos de la coordinación, donde es posible plantear otras medidas para dar oportunidades de respuesta a los estudiantes, pues en estricto rigor, al no tener respuesta del profesor, tienen dos alternativas: enviar el trabajo a partir de su propia respuesta a la inquietud; o bien, no enviarlo, pues no queda claro qué es lo que deben hacer. Pese que se entregan oportunidades posteriores, esto podría traducirse como un aprendizaje incompleto, e incluso en una posterior falta de motivación para el estudiante.

En este aspecto, el trabajo de los coordinadores académicos de las formaciones es importante pues permite dejar en evidencia si efectivamente se está llevando a cabo de forma adecuada este proceder. Algunos extractos de las respuestas de estudiantes que evidencian el punto anterior son las siguientes:

“A veces algunos profesores se demoraban en responder dudas, otras veces yo me demoraba en hacerlas.” (Estudiante nro. 14)

“En ocasiones los docentes no respondían a tiempo, no cumpliendo los plazos, lo que mejoró después.” (Estudiante nro. 15)

“La respuesta a las preguntas es más lenta que en presencial, pese a eso siempre hubo una buena orientación de los profesores.” (Estudiante nro. 30)

“Algunos profesores responden a las dudas tarde.” (Estudiante nro. 34)

“A veces había profesores que se demoraban en la entrega de notas, pero uno avisaba y se apuraban.” (Estudiante nro. 10)

“A veces había preguntas a profesores con respuestas más lentas...” (Estudiante nro. 46)

Junto a esta situación es necesario tomar en cuenta otros factores que pueden ser considerados como barreras inicialmente para los estudiantes y su proceso de aprendizaje.

“Esta modalidad me pone más nerviosa que la presencial, porque no veo a las personas...” (Estudiante nro. 35)

“Al principio me asusté por mi edad...” (Estudiante nro. 41)

“Me obligó a ser más disciplinada y a perder el temor de hablar en los videos...” (Estudiante nro. 42)

“Estudiar por computador significó otras obligaciones, otras responsabilidades... De principio había miedos...” (Estudiante nro. 2)

Es necesario tomar en cuenta el carácter ambivalente de la tecnología, es imposible no considerar los aspectos negativos que conlleva, por ejemplo, las condiciones materiales para desarrollar una actividad virtual, donde es necesario disponer en los hogares de ciertos recursos como equipos adecuados, conexión estable, conocimientos relacionados con el uso del equipo y software, aplicaciones descargadas, entre otros aspectos. Este tipo de barreras son definidas como situacionales, y son producto de la situación general del individuo y su contexto. Incluye entre otros elementos la edad, las restricciones de tiempo, las responsabilidades familiares, etc. También se consideran barreras disposicionales, considerando aquellas resultantes de la experiencia individual, incluyendo actitud, motivación, estilos de aprendizaje y autoconfianza. (Feierherd & varios, 2003, p. 1276)

Discusión

Los resultados generados a partir de la entrevista, logran identificar el impacto de la formación en Licenciatura en Educación, como complemento curricular a personas que pretenden profundizar sus conocimientos teóricos y metodológicos en el campo de la educación, con el fin de ampliar sus conocimientos y competencias para su quehacer educativo, superando incluso las expectativas de algunos.

Dentro de las respuestas de los estudiantes, se destaca no solamente el significado de estos nuevos conocimientos en el trabajo o en la organización con sus alumnos en la planificación, implementación y evaluación de actividades, sino también el empoderamiento que se evidencia en la experiencia de algunos de los profesionales que son parte de una comunidad educativa. Por otra parte, es importante destacar la invitación a reflexionar y argumentar que les proporciona la Licenciatura en Educación, donde los estudiantes señalan que les ha permitido identificar y analizar con argumentos teóricos aspectos deficientes del sistema educativo, a través del

conocimiento de leyes, y de la importancia de la inclusión en diversos contextos escolares, por medio de contenidos relacionados con la historia de la educación, psicología, ética profesional, entre otros.

A partir de lo anteriormente expuesto, es posible afirmar que se cumple el primer supuesto, es decir, la Licenciatura en Educación contribuye de forma positiva al desarrollo integral de los estudiantes que la cursan, ya que según se evidencia en sus respuestas, éstos reciben herramientas adecuadas que les permiten desenvolverse en su labor en establecimientos educacionales, potenciando el desarrollo de las habilidades en relación a los estudiantes con quienes trabajan y con otros docentes, respecto a conocimientos del quehacer pedagógico.

Hodges y colaboradores (2020) respecto a la educación e-learning, señalan que si bien la educación a distancia en general carga con un estigma de menor calidad, esta se desarrolla en universidades prestigiosas y ha demostrado importantes avances en la última década. La educación a distancia descansa en un diseño y planificación cuidadosos con vasta evidencia y se rige por indicaciones instruccionales definidas.

Considerando lo anterior, Rama (2019, p. 72), plantea una propuesta de modelo educativo desarrollada en Argentina, que se ha conformado en torno a la educación virtual, y está relacionada con diversos ejes de regulación como son: 1) Una efectiva dinámica de interacción docente-estudiante y estudiantes entre ellos; 2) Materiales especiales para la enseñanza; 3) Requisitos mínimos de niveles de formación docente; 4) Tecnologías digitales de información y comunicación; 5) Un formato de evaluación; y 6) El funcionamiento de sedes de apoyo.

Al analizar cada uno de los ejes planteados por el autor y compararlos con los resultados de esta investigación obtenidos, es posible observar lo siguiente:

Respecto a la consideración de una efectiva dinámica de interacción docente-estudiante y estudiantes entre ellos, los lineamientos de la Universidad La República, proponen que el docente ejercerá su quehacer a través del diálogo pedagógico con sus estudiantes, favoreciendo el pensamiento crítico tanto del contenido de la disciplina como de las propias prácticas y/o didácticas. Es un guía activo, facilitador y transformador, comprometido con una sociedad más laica, tolerante, humanista y republicana.

Es posible señalar que en la modalidad virtual existe el diálogo que se menciona en el párrafo anterior, y éste logra favorecer el pensamiento crítico a través de las diversas actividades que posee cada módulo de una asignatura, donde se promueve la opinión de los estudiantes a través de foros de discusión y evaluaciones. A esto se suma también la comunicación que existe entre profesores y estudiantes, a través de la

mensajería por medio de la plataforma. Una de las barreras que se alertan es la tardanza de las respuestas de algunos profesores a dudas y calificaciones, situación que es posible observar a tiempo si se realiza una revisión de los accesos de los docentes al Aula Virtual, este trabajo que se da en conjunto de coordinación académica y la encargada de la plataforma. Es necesario informar de inmediato al docente. Pero, ¿por qué los profesores tardan en responder a los estudiantes? Al consultar a los docentes por esta situación que no ocurre con regularidad en las asignaturas, los profesores señalan que no alertaron la situación a tiempo porque tienen otros trabajos, o bien que no están acostumbrados aún a esta modalidad no presencial. Por esta razón, se hace imprescindible indicar inicialmente y reiterar en el proceso a los docentes, que deben revisar la plataforma y responder a las inquietudes en un máximo de 24 horas, luego de formulada la pregunta.

En relación con elaboración de materiales especiales para la enseñanza virtual, cada módulo de una asignatura posee recursos entregados por los docentes como la presentación PowerPoint, la pregunta de foro de discusión, la guía del estudiante, la evaluación del módulo, la bibliografía obligatoria y complementaria, y la ruta del módulo. Cada uno de estos recursos es revisado cuidadosamente por coordinación académica y luego validado por la diseñadora instruccional de la formación. Todos poseen criterios para su elaboración y deben siempre abordar los contenidos dispuestos en el programa de la asignatura. Cabe destacar que la bibliografía cuenta con links de acceso, de esta forma, los estudiantes no deben acudir obligatoriamente a bibliotecas u otros lugares para acceder a la bibliografía, sólo deben contar con la conexión a internet y así no interrumpir sus estudios, lo que ha sido valorado por los estudiantes que cursan esta formación.

Por otra parte, respondiendo a los requisitos mínimos de niveles de formación docente, cada programa entrega los requisitos de los docentes que estarán encargados de las asignaturas, una vez que se identifica el perfil se busca coincidencia con el postulante a través de la revisión de su currículum y una entrevista, dejando claridad desde un primer momento de las diferentes exigencias que tiene esta modalidad y el rol que deben cumplir como docentes de esta formación. Sin embargo, según el documento de la Comisión Nacional de Acreditación denominado Orientaciones para la acreditación de instituciones que imparten programas en modalidad virtual y combinada (2017), deberían además existir programas de capacitación que permitan al personal directivo, académico y administrativo atender los requerimientos metodológicos y tecnológicos necesarios para la implementación de la educación virtual. Situación que se encuentra aún en proceso de ser desarrollada en la Universidad La República.

Al hablar de las tecnologías digitales de información y comunicación, cabe señalar que posible contar con infraestructura tecnológica adecuada, donde se dispone de servicios informáticos y conectividad, que dan garantía a la calidad y continuidad de la implementación del programa utilizado en la educación virtual.

Respecto al formato de evaluación, es posible señalar que según los lineamientos de la Universidad La República, los sistemas de evaluación utilizados permiten al docente acompañar al estudiante en la construcción de su conocimiento, monitorear el nivel de logro de los aprendizajes y verificar la calidad de los desempeños que contribuyen a la utilización de métodos de evaluación de los conocimientos y de las capacidades adquiridas por los estudiantes. En este aspecto, es posible destacar la rigurosidad que existe en cada asignatura en relación a la creación o las posibles modificaciones que se pretendan realizar a los recursos correspondientes. En estricto rigor, cada asignatura está compuesta por tres módulos (excepto Metodología de la Investigación que tiene cuatro, y Seminario de Grado que posee cinco), en ellos existen tres tipos de evaluación diferentes: la primera, un control de contenidos con preguntas de selección múltiple y con verdadero y falso, la segunda corresponde a un trabajo individual y la tercera evaluación se refiere a un trabajo grupal. Se define inicialmente de esta manera, con el propósito de entregar más variedad en las formas de evaluación, fomentando la motivación en este proceso y de promover que los estudiantes puedan intercambiar ideas entre sí, y que conozcan a sus compañeros virtualmente, complementando el objetivo del foro de discusión donde podrían realizar esta acción igualmente.

Un punto que se encuentra en desarrollo en esta formación y su modalidad es el funcionamiento de sedes de apoyo. En definitiva, la educación virtual debe contar con estándares de evaluación similares que la educación presencial, ya que de igual manera deben pasar por procesos de evaluación. Según el documento de la Comisión Nacional de Acreditación denominado Orientaciones para la acreditación de instituciones que imparten programas en modalidad virtual y combinada (2017), además de una estructura institucional dedicada a la entrega de apoyo pedagógico, administrativo, de gestión y de soporte técnico, deberá existir una estructura institucional que entrega soporte socio-afectivo a los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados por medio del entorno virtual de aprendizaje. Este aspecto es el que se ve más descendido en esta modalidad, pues esta casa de estudios cuenta una sede de apoyo, tanto para modalidad virtual como presencial, que se encarga de aspectos como el apoyo psicológico, social, en manejo de stress, dificultades de aprendizaje, entre otros aspectos.

A partir del análisis de los párrafos anteriores, es posible afirmar que se cumple con

el segundo supuesto, pues la modalidad virtual impartida en esta formación, brinda las oportunidades para un adecuado manejo de los contenidos tratados en cada asignatura y módulo de éstas, otorgándoles herramientas a través de una metodología de estudio que responde a sus intereses y necesidades de manera íntegra. Sin embargo, es posible observar aspectos que aún se encuentran en vías de desarrollo, considerando el abordaje de las particularidades de cada estudiante, aspectos que se han transformado en barreras como son las respuestas tardías a las inquietudes de los estudiantes, lo que ocurre esporádicamente, empero pueden existir consecuencias negativas en el proceso de aprendizaje de dicho estudiante.

A través de los lineamientos de la Universidad La República, es posible observar que se cumplen los supuestos planteados a partir de la formación que se imparte a través de la Licenciatura en Educación, pues en muchas de las respuestas de los egresados se puede evidenciar que adquirieron los conocimientos de su disciplina, a través del desarrollo de competencias por medio de la modalidad virtual.

Recapitulando, es posible identificar como adecuada y favorable la experiencia de este grupo de estudiantes que cursaron Licenciatura en Educación a través de la modalidad virtual, esto en base a sus opiniones y vivencias en relación a la formación y a esta modalidad. Esta experiencia se convierte en un impulso a continuar investigando en el área de educación virtual que, si bien lleva varios años desarrollándose en la sociedad chilena, cada día es posible encontrar más opciones educativas y más personas que la eligen, sobre todo considerando la situación de pandemia actual. Ante esto, debe existir una mirada objetiva que permita revisar y cuestionar la implementación de esta modalidad virtual de manera crítica y constructiva, con el fin de promover que se imparta una educación de calidad, y que ésta cumpla con los objetivos referentes a participación, respeto, valoración de los estudiantes y docentes, además del logro de objetivos de aprendizaje.

Referencias

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Baptista, M., Hernández, R. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill Interamericana.

Comisión Nacional de Acreditación (2017). *Orientaciones para la acreditación de instituciones que imparten programas en modalidad virtual y combinada*.

Feierherd, G. & varios (2003) *Las barreras en la educación superior no presencial*. Grupo de Investigación en Tecnologías Informáticas Aplicadas (GITIA). Facultad de

Ingeniería – Sede Ushuaia. CORE. <https://core.ac.uk/download/pdf/15779663.pdf>

Fundación Universitaria Católica del Norte (2005) EDUCACIÓN VIRTUAL. Reflexiones y Experiencias. UCN.

<https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/Documents/educacion-virtual-reflexiones-experiencias.pdf>

Mayan, M. (2001) Una introducción a los métodos cualitativos. Qual Institute Press International Institute for Qualitative Methodology. Ualberta. <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>

Nieto, R. (2012) Educación virtual o virtualidad de la Educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 14,19. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. pp. 137-150.

Rama, C. (2019) Políticas, tensiones y tendencias de la EDUCACIÓN A DISTANCIA Y VIRTUAL en América Latina. Ediciones Universidad Católica de Salta.

Rodríguez, J. (2004) *El aprendizaje virtual*. Homosapiens Ediciones.

Serrano J. & Narváez P. (2009) *Uso de software libres para el desarrollo de contenidos educativos*. Researchgate.

https://www.researchgate.net/publication/262544570_Uso_de_Software_Libre_par_a_el_Desarrollo_de_Contenidos_Educativos

Sierra, C. (2011) La educación virtual como favorecedora del aprendizaje autónomo. *Revista Panorama* N° 9. Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano. Pp. 75 – 87. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4780035.pdf>

María Angélica Sanhueza Álvarez

Profesora de Educación Diferencial, mención en Problemas de Aprendizaje. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Magíster en Educación, mención Gestión Educacional. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación Docente Universidad Central, Modalidad Presencial. Coordinadora Académica Licenciatura en Educación, Modalidad Virtual. Directora Magíster en Gestión y Liderazgo Educacional, Modalidad Virtual. Universidad La República.

El hibridismo cultural en los inicios del Ballet Nacional Chileno⁵¹

doi: [10.33264/rpa.202001-11](https://doi.org/10.33264/rpa.202001-11)

Paula Tapia Silva

Escuela de Danza y Coreografía

Facultad de Artes de la Comunicación UNIACC

Resumen

La investigación aborda el análisis de las características de hibridación cultural en los inicios del Ballet Nacional Chileno, creado en 1941, bajo las premisas estéticas de la danza moderna expresionista alemana. Se revisan los referentes teóricos más importantes de la interculturalidad y el hibridismo latinoamericano para posteriormente examinar la realidad sociopolítica y la producción artística desde los años cuarenta hasta inicios de los setenta. Finalmente se explica la aceptación del modelo de danza alemana en el contexto intelectual y artístico chileno y su posterior evolución hacia un producto coreográfico con sello identitario propio.

Palabras clave: Ballet Nacional Chileno, danza expresionista alemana, hibridismo cultural.

Abstract

This article analyzes the salient features of cultural hybridism during the beginnings of the National Chilean Ballet, created in 1941, using the aesthetic premises of German modern expressionism dance. It uses the theoretical frameworks of interculturalism and Latin American hybridism, linking the aesthetical analysis with the sociopolitical context and the art production in the period starting in the forties until the early 70`s. The paper explains the acceptance of the modern German dance in the intellectual and artistic Chilean contexts of that period and the evolution of Chilean dance towards a choreographic production which developed an identity with particular local features.

Keywords: Chilean National Ballet, modern expressionist dance, cultural hybridism.

⁵¹ La presente investigación fue realizada con los fondos obtenidos en el CONCURSO ANUAL DE FOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN Y MEJORAMIENTO DE LA DOCENCIA UNIACC- 2016.

Toda cultura es el resultado de una mezcla
(Claude Lévy-Strauss)

Introducción

El ensayo que se presenta a continuación es el primero de una serie de trabajos sobre la historia de la danza nacional cuya motivación es analizar, desde el enfoque de la antropología cultural, el impacto de los procesos de hibridación en la danza chilena. La idea central del trabajo propone que, a pesar de que la danza profesional en Chile inicia de la mano de modelos extranjeros, los artistas nacionales resignifican estos modelos dotándolos de un sentido distintivo, generando un producto que construye de manera creativa sistemas simbólicos que articulan elementos foráneos y locales. La aproximación metodológica que guía este artículo tomará como referente estudios de la antropología cultural que explican los procesos de encuentro entre culturas con foco en la interculturalidad y el hibridismo. También se incorpora la mirada de la sociología del arte, que entiende a la obra como un sistema autorreferente y cerrado que dota al arte de una gran libertad a nivel simbólico y creativo. Bajo este marco conceptual se interpretará en trabajo del Ballet Nacional Chileno/BANCH, entre los años 40 y 70, partiendo de la base que el desarrollo del arte de la danza en Chile está marcado por el referente extranjero de la cultura dominante europea.

La primera escuela profesional nace de la mano de la Universidad de Chile bajo las premisas estéticas vanguardistas del expresionismo alemán el año 1941, casi 20 años después se crea el Ballet de Arte Moderno que responde al estilo neo-clásico desarrollado principalmente en Francia. Ambas corrientes van a verse influenciadas por la cultura local y los movimientos identitarios surgidos en la década de los 60, promoviendo que la nueva generación de coreógrafos/as incorporen la forma de moverse, música y temática regional a sus obras. Debido al golpe militar de 1973, el desarrollo de la danza se va a ver interrumpido. El exilio de varios creadores, la censura a nivel temático y el corte del financiamiento estatal para diversas iniciativas que promovían el desarrollo de la danza a nivel comunitario, van a jibarizar considerablemente la producción danzaria. Posteriormente, en la década de los 80 comienza una reactivación de las artes en general, haciendo eco de los movimientos de renovación impulsados por el arte pop, el abstraccionismo y el formalismo. En el caso de la danza, van a jugar roles muy importantes los centros culturales, francés, norteamericano y alemán, que promueven el intercambio con artistas internacionales de primer nivel, permitiendo el acercamiento de las y los creadores chilenos a la danza teatro europea y la danza postmoderna norteamericana. Por otro lado, surge la danza como espectáculo televisado, lo que va a permitir un consumo masivo de montajes que replican la estética de la comedia musical de moda en Broadway.

Como punto de partida de esta serie de artículos, a continuación se revisará el fenómeno del hibridismo cultural como producto de la instalación de la estética europea del expresionismo alemán en el Ballet Nacional Chileno. En primer lugar se presentará el marco teórico que guía este análisis, posteriormente se hará una revisión histórica del surgimiento de la danza moderna profesional y, finalmente se presentarán los alcances y conclusiones del estudio.

La interculturalidad y el hibridismo en los sistemas simbólicos del arte

Para entender la cultura y los productos que de ella se desprenden, como la danza, es fundamental comprender los procesos actuales de intercambio e hibridación, así como también, la noción de la obra de arte como un sistema simbólico autorreferente y cerrado.

Cuando Néstor García Canclini (2009) dice que todas las culturas actuales son culturas de frontera, hace referencia a que los grupos sociales no son homogéneos sino una compleja mixtura entre los saberes propios y los de nuestros vecinos. Somos producto del intercambio de culturas, ninguna sociedad es absolutamente “pura” o se mantiene totalmente asilada. Por ejemplo, los pueblos Mesoamericanos del posclásico tardío, intercambiaban productos y conocimientos en los mercados que se instalaban periódicamente a lo largo del territorio (Carrasco & Broda 1978; Chapman, 1959), este canje de bienes incluía, indiscutiblemente, el intercambio simbólico, religioso y de significado que acompañaba al objeto tranzado (Attolini y Brambila, 2008). El espacio donde se producía la transacción ha sido denominado por Néstor García Canclini (2009) como una zona fronteriza, en la que, de manera similar a nuestras grandes metrópolis, fluía el intercambio gracias a la diversidad cultural que se encuentra en las ciudades debido a la migración.

Toda cultura se ve influenciada, en mayor o menor medida, por el contacto con otras culturas. Pero los procesos de adaptación que se generan como resultado de ese encuentro pueden tener connotaciones positivas o negativas producto de las estrategias desplegadas por las comunidades para incorporar o rechazar las influencias foráneas. El historiador Peter Burke (2010) propone que las reacciones se han presentado, generalmente, dentro de cuatro escenarios: *la Moda de lo Extranjero*, *la Resistencia*, *la Purificación Cultural* y *la Segregación cultural*. Pero enfatiza que en la actualidad, ante el fenómeno de la globalización, deberíamos tender cada vez más hacia la *Disglosia Cultural*, que nos plantea la posibilidad de ser biculturales en un contexto de cultura global. O sea, participar de la globalización manteniendo las características diferenciadoras locales. Esto implica la oportunidad de generar nuevas formas de entender el mundo y establecer relaciones mucho más flexibles frente a los entornos diversos. Si bien este encuentro no siempre es beneficioso para ambas

partes, más bien, generalmente, conlleva una relación inequitativa marcada por la situación de desigualdad entre la cultura dominante y la dominada, hoy en día podemos empezar a apreciar reacciones interculturales en las que la diferencia cultural es valorada y comprendida como parte esencial de nuestras sociedades. Incluso, esta situación se promueve desde las políticas públicas al plantear la riqueza de los proyectos educativos interculturales (Treviño et al, 2012).

La interculturalidad es una aspiración que se presenta como un nuevo escenario en el que el encuentro de dos sistemas simbólicos diferentes involucra una transformación para ambos grupos. Para referirse al proceso de apropiación del conocimiento intercultural, Néstor García Canclini acuña el término de *Hibridismo*. No se trata de una palabra nueva, explica, de hecho tiene un amplio uso en la biología. En el caso de las ciencias sociales, podemos remontarnos hasta la época de la antigüedad greco romana, “Plinio el Viejo mencionó la palabra al referirse a los migrantes que llegaron a Roma en su época”, también el término describe procesos “interétnicos y de descolonización, viaje y cruces de fronteras, el encuentro entre Europa y América durante la conquista y fusiones artísticas, literarias y comunicacionales” (García, 2009, p. I-II).

De acuerdo a la mirada de García Canclini la hibridación “no es sinónimo de fusión sin contradicción” (2009, p.II), sino que también da cuenta del conflicto generado actualmente en una América Latina, con altos índices de desigualdad, migraciones intercontinentales y globalización de la información. Específicamente define hibridismo como “procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (García, 2009, p.III). El término contribuye a “identificar y explicar múltiples alianzas fecundas: por ejemplo, el imaginario precolombino con el novohispano de los colonizadores y luego con el de las industrias culturales [...], la estética popular con la de los turistas [...], las culturas étnicas nacionales con las de las metrópolis [...], y con las de las instituciones globales” (2009, p.V).

Canclini explica que las prácticas culturales discretas se ven hibridadas por procesos migratorios, turísticos y de intercambio económico o comunicacional, pero también presta gran atención a la creatividad individual y colectiva para generar estas nuevas estructuras sígnicas y simbólicas. Lo que busca el hibridismo es “reconvertir un patrimonio” y que un conjunto de saberes se reinserte en un nuevo contexto (2009, p. V-VI).

Si bien los estudios de García Canclini se focalizan en el análisis sociopolítico de los pueblos latinoamericanos, la importancia que da a la creatividad para entender las respuestas individuales y grupales para resignificar el encuentro de culturas, le

permiten aplicar el término a la creación artística. También los teóricos del arte Gaspar Galaz y Milan Ivelic (1988), definen gran parte del arte chileno como híbrido. Bajo el prisma del sociólogo Niklas Luhmann (2005), el arte ofrece la oportunidad de que algo “diferente” se pueda designar como realidad y favorece la mirada desde el *otro lado*, haciendo patente cosas que muchas veces no queremos ver. Para comprender la oportunidad que presenta la creación es necesario aclarar que el arte es un sistema autónomo, o sea sus reglas de funcionamiento y significado se establecen en función de sí mismo. Por este motivo la obra crea una realidad que solo es aceptable dentro del contexto artístico que le da sentido (Luhmann, 2005). En otras palabras, en la sociedad moderna, en la que las funciones se han complejizado, vamos a encontrar altos niveles de especialización que nos llevan a desarrollar sistemas de producción específicos. Y cada sistema responde a lógicas que le son propias en relación a su particular existencia y correcto funcionamiento. Por ejemplo, las lógicas del mercado no son las mismas que las lógicas del arte. Es por ello que la noción de belleza responde a un patrón desarrollado dentro del sistema simbólico del arte y, en muchas ocasiones, no es comprendido por la gran mayoría de la gente pues no manejan las claves de interpretación del sistema. Obviamente existen vasos comunicantes y los sistemas se nutren recíprocamente, pero la interpretación que se hace del entorno es única y autorreferente⁵².

El arte actual permite libertades para crear realidades más grandes que las de la religión y el lenguaje (que también son sistemas de designación simbólica) ya que la capacidad de combinación de los elementos sémicos y simbólicos del arte es prácticamente ilimitada. Cada obra es comprensible dentro de un sistema cerrado, pero también cada nueva creación puede hacer uso de signos de otros sistemas simbólicos (Luhmann, 2005). Es un producto totalmente híbrido, en el que se visibilizan los procesos de elaboración, reflexión y creación de significados. Además es un campo inestable y conflictivo, que proyecta, por lo general de manera anticipada al resto de las esferas de la sociedad, las oportunidades de la hibridación (García, 2009).

En el arte de la época globalizada no solo encontramos fusión y mezcla, sino también confrontación y diálogo. Lo que hace posible que en un contexto que tendía hacia la universalización, se comiencen a reconocer y valorar las diferencias de grupos minoritarios, permitiendo el diálogo de la interculturalidad (García, 2009)

En síntesis, el estudio de los procesos culturales permite entender cómo se producen las hibridaciones y comprender la heterogeneidad en la que vivimos. En este contexto, el arte es un sistema cerrado de gran complejidad que tiene mucha libertad para incorporar, reformular y fusionar elementos de otras culturas. El caso de la

⁵² Conversación personal con el sociólogo Miguel Órdenes. Madrid, enero, 2020

danza chilena presenta varios fenómenos muy interesantes para acercarnos al estudio de la apropiación y producción cultural. A continuación se revisará la creación del Ballet Nacional Chileno-BANCH, cuyo estilo de inicio no tuvo ninguna relación con el baile nacional, sino que replicó la danza moderna expresionista de la mano de los grandes maestros Ernst Uthoff, Lola Botka y Rudolf Pescht.

Modelos extranjeros en la danza chilena

La danza en Chile nace de la mano de modelos estéticos extranjeros. La primera escuela profesional de esta disciplina –fundada en la Universidad de Chile en 1941– estuvo a cargo del coreógrafo y bailarín alemán Ernst Uthoff quien en conjunto con Lola Botka y Rudolf Pescht, instalaron en nuestro país los principios de la danza moderna expresionista alemana (Cifuentes, 2007; Montecinos, 2002). Pese a la lejanía que tenemos con el país germano, esta situación no es extraña ni ajena a la realidad que vivían la mayoría de los países latinoamericanos, cuyo referente artístico intelectual era principalmente europeo, motivo por el cual los jóvenes artistas e intelectuales basaban su formación y producción en lo que las vanguardias artísticas y, también las escuelas clásicas del viejo continente les ofrecían⁵³ (Ivelic, Sommer, Valdés, & Galaz, 2006).

Aproximadamente dieciséis años antes, en 1925, nuestros vecinos argentinos habían fundado el Ballet del Teatro Colón, adscribiendo a los ideales estéticos del ballet neoclásico⁵⁴ (teatrocolon.org). Pasaron varios años antes de que Chile tuviera su propio cuerpo estable de danza, pero lo más llamativo, es que el ballet chileno no siguió el modelo estético de la danza clásica, que con una tradición de más de 200 años era considerada la base de la formación de todo intérprete, sino que se optó por una propuesta sumamente vanguardista para su época. El Ballet Nacional Chileno-BANCH se fundó sobre la base de los lineamientos técnicos y estilísticos de la danza expresionista alemana. En todo caso si nos situamos en la primera mitad del siglo XX en América Latina, ni el ballet clásico ni la danza moderna tenían ninguna relación con el folklore local ni las formas de moverse de los latinoamericanos. Entonces cabe preguntarse ¿por qué se importa un modelo extranjero para crear la danza nacional? Para responder esta pregunta es necesario revisar los antecedentes históricos y sociopolíticos que rodearon el surgimiento de este arte en nuestro país. Efectivamente la sociedad chilena bailaba, mas no con una noción de espectáculo, sino para entretenerse y, si bien no hay serios registros al respecto, al parecer replicaban los bailes de moda europeos y algunas “danzas del pueblo” (Cifuentes,

⁵³ El referente europeo en la plástica nacional y el posterior sello nacional está ampliamente desarrollado en el libro *Pintura en Chile 1950-2005* de los autores Ivelic, Sommer, Valdés, y Galaz.

⁵⁴ El primer director de la compañía fue Adolf Bolm, quien se había formado en el más estricto estilo clásico del Ballet Mariinski (ex Kírov) de San Petersburgo y posteriormente integró los Ballets Russes de Diaghilev (teatrocolon.org.ar).

2008; Brenner, s.f.). Seguramente en los encuentros sociales debe haber sido posible captar el hibridismo de las danzas, pero no hay estudios que den cuenta del fenómeno⁵⁵.

Con respecto a la danza escénica el modelo estético era el europeo, registros de la prensa de época mencionan las giras de algunas figuras importantes del ballet (incluso Anna Pavlova estuvo en Chile en dos ocasiones durante la primera guerra mundial) (Cifuentes, 2008, Ehrman, 2009) que ayudaron a ir formando audiencias y definieron los parámetros de la danza aceptada por la elite económica e intelectual. También estas visitas permitieron que algunas maestras y maestros se quedaran en Chile dirigiendo pequeñas academias destinadas principalmente a la formación de las niñas de la alta sociedad (Montecinos, 2002). Aunque hubo varios intentos por iniciar un cuerpo estable que nutriera, principalmente, de bailarines/as a la Opera, la iniciativa no se concretó y el ballet clásico perdió el terreno ganado (Cifuentes, 2008).

El BANCH: un producto importado de Alemania

Posiblemente son varios los motivos que ayudaron a que los inicios profesionales de la danza en nuestro país fueran modernos. En primer lugar, ya se enseñaba en academias privadas los lineamientos de la danza moderna basada en el modelo expresionista de Dalcroze-Laban-Wigman⁵⁶. Las vanguardias artísticas europeas eran un referente obligado para los artistas nacionales, de hecho músicos, pintores y escritores no consideraban completa su formación si esta no incluía un viaje a Europa.

Al parecer este fenómeno no era distintivo de nuestro país, García Canclini (2009) menciona que

La primera fase del modernismo latinoamericano fue promovida por artistas y escritores que regresaban a sus países luego de una temporada en Europa. No fue tanto la influencia directa, trasplantada, de las vanguardias europeas lo que suscitó la veta modernizadora en la plástica del continente, sino las preguntas de los propios latinoamericanos acerca de cómo volver compatibles su experiencia internacional con las tareas

⁵⁵ Solo después de los años 40 se comienza a recopilar las manifestaciones folklóricas nacionales con la creación del Departamento de Investigaciones Folklóricas de la Facultad de Arte de la Universidad de Chile (Mellafe, Rebolledo & Cárdenas, 1992, 194-197).

⁵⁶ La danza expresionista alemana surge a principios del siglo XX como una propuesta rupturista que pretende alejarse de los principios impuestos por el ballet clásico. Quienes adherían a esta corriente buscaban dar cabida a la expresión de sentimientos y emociones a través del movimiento, por ello rechazaban la rigidez de las posturas impuestas por la técnica clásica y exploraban en las capacidades expresivas del cuerpo. Sus precursores son el músico Emile Dalcroze (Suiza 1865- 1950), el creador de la notación para la danza Rudolf Laban (Hungría 1879-1958) y la coreógrafa Mary Wigman (Alemania 1886-1973), posteriormente se les sumarán el pedagogo Sigurd Leeder (Alemania 1902-1981) y el coreógrafo Kurt Jooss (Alemania 1901-1979).

que les presentaban sociedades en desarrollo (pág. 75).

El artista plástico Ignacio del Pedregal fue uno de los chilenos que viajó a Alemania seducido por la pintura expresionista, una vez allá conoció a Mary Wigman, quien es considerada pionera (en conjunto con Rudolf Laban) en la creación del expresionismo en danza. Fascinado por el movimiento expresivo, al regresar a su tierra natal, Pedregal guardó los pinceles y se dedicó a bailar y enseñar danza en el subterráneo del Museo Nacional de Bellas Artes. Sus clases eran muy diferentes a la técnica clásica impartida en las pocas academias de la época, ya que primaba el movimiento libre, pero también eran mixtas lo que marcaba una enorme diferencia (Cifuentes 2008). Además del trabajo del entusiasta pintor-bailarín, es importante mencionar a dos extranjeras que fomentaron el gusto de la sociedad santiaguina por la danza moderna, se trata de Andree Haas, discípula de Emile Jaques Dalcroze⁵⁷ y Elsa Martin, quien también había estudiado con la coreógrafa Wigman (Montecinos, 2002). Por un lado Pedregal dotó a la danza de un marco teórico vanguardista y Haas⁵⁸ y Martin la acercaron a los espacios universitarios.

En segundo lugar, la élite intelectual y política era bastante progresista. Como ya se mencionó, los artistas estaban muy comprometidos con los movimientos de vanguardia que promovían la ruptura con la estructura clásica y fomentaban la creación nacional. Durante el período del rector Juvenal Hernández (1933-1953) se creó, entre otras, la Facultad de Artes de la Universidad de Chile, facilitando así el camino para impulsar una serie de acciones que cimentaron las bases para el desarrollo sistemático del arte y la cultura. En la Facultad confluyeron el Conservatorio de Música, la Academia de Bellas Artes, la Escuela de Artes Decorativa y el Museo Nacional de Bellas, estableciendo como una de las premisas fundamentales la promoción de la creación nacional (Mellafe, Rebolledo & Cárdenas, 1992). En este contexto había una actitud muy proclive a aceptar una postura modernista en el arte. Cabe destacar que las campañas de fortalecimiento de la educación del presidente Pedro Aguirre Cerda (1939-1941), orientadas hacia la clase media, permitieron ampliar la población educada. En síntesis, las políticas públicas, estaban claramente dirigidas a robustecer la educación laica que favorecía el desarrollo profesional de las artes propiciando el avance de las corrientes de vanguardia.

El tercer motivo que impulsó la estética expresionista en la danza de nuestro país es la visita a Chile, en 1940, de una de las compañías más destacadas de su época, el Ballet Jooss. La compañía presentaba su obra más importante “la Mesa Verde”

⁵⁷ Creador del método de enseñanza musical Dalcroze que experimenta la música a través de la utilización del movimiento corporal.

⁵⁸ Andree Haas ejercía docencia en el Instituto de Educación Física y en el Conservatorio Nacional de Música.

reconocida a nivel internacional y premiada en el Congreso Internacional de Danza en La ciudad de París el año 1932. La obra mostraba la inutilidad de las negociaciones de los políticos (en torno a una mesa verde) al ser incapaces de detener el estallido de la guerra, adentrándose con cada acto en el dolor y la muerte que acompaña los conflictos bélicos. La coreografía de Kurt Jooss era sin duda bastante lúcida y premonitoria, pero además su lenguaje de movimiento se basaba en la expresión, el flujo, el contraste de energía y las combinaciones rítmicas que apoyaban el desarrollo de la idea que se quería expresar. La obra causó furor entre el público santiaguino y Ernst Uthoff, quien ejercía el cargo de director en ausencia de Jooss, en conjunto con la bailarina Lola Botka y el bailarín Rudolf Pescht, fueron invitados a formar la compañía de la Universidad de Chile. Aunque no aceptaron inmediatamente, pues el Ballet Jooss aun debía continuar su gira por Latinoamérica, al llegar a Venezuela la agrupación se disolvió, debido a que había estallado la II Guerra Mundial y no había más contratos para continuar la gira (Hidalgo, 2002).

Al llegar a Chile se encuentran con una situación de gran precariedad, no había bailarines/as ni estudiantes, ni siquiera había salas de clases. Era necesario partir de cero. Comenta Lola Botka que llamaron a postulación abierta y llegaron un sinnúmero de aspirantes de diferentes clases sociales y con heterogéneas expectativas e intereses. La gran cantidad de candidatos/as “permitió seleccionar a quienes realmente les interesaba la danza y nada más”⁵⁹. Resulta importante destacar que la danza moderna, en el contexto del gobierno de Pedro Aguirre Cerda, resultó atractiva para jóvenes de ambos sexos, independientemente de su extracción socioeconómica. Finalmente, no sin dificultad, este grupo de estudiantes nacionales y sus maestros europeos, llevaron adelante el proyecto de crear una compañía profesional. Tras este breve recuento de los sucesos que dieron vida al BANCH, se analizarán los procesos de hibridación que lleva a que un producto importado vaya adquiriendo un sello local.

Danza chilena: expresionista pero con un sello latinoamericano

Para empezar, no podemos obviar la gran fascinación que sentían los intelectuales chilenos por el arte del viejo continente. Si bien, la mayoría de los historiadores coinciden en que toda cultura se ve influenciada, por el contacto con otras culturas, el fenómeno de la *Moda de lo Extranjero* que, según Burke, despliegan algunas comunidades para incorporar las influencias foráneas, se vio exacerbado en nuestro país. Se importó el modelo replicando la formación técnica, teórica y coreográfica de la danza expresionista. Tanto la escuela como la compañía contaron con la presencia de los precursores, esto permitió tener la experiencia directa de trabajar con Kurt

⁵⁹ Conversación personal con Lola Botka en marzo del año 2000.

Jooss y Sigurd Leeder⁶⁰. Aún hoy en día, las bases teóricas de la danza moderna expresionista se enseñan en algunas escuelas de danza y la historiadora chilena María José Cifuentes (2008) enfatiza que en la danza contemporánea nacional se pueden encontrar los rastros de este estilo, incluso la escuela de Danza y Coreografía de UNIACC, cuyo sello es la danza espectáculo, incorpora en la asignatura de coreografía la enseñanza de algunos conceptos de la coréutica creada por Rudolf Laban.

Uno de los primeros elementos en los que podemos observar la hibridación es en las temáticas de las coreografías. Volviendo a los inicios del BANCH, a pesar que la metodología de enseñanza era Leeder⁶¹ y el lenguaje de movimiento expresionistas, las temáticas fueron tímidamente incorporando elementos con sello local. En 1943, en la segunda presentación del grupo de estudiantes, las y los bailarines más destacados coreografiaron segmentos de la ópera chilena *Sayeda* (Montecinos, 2002) del chileno Próspero Bisquertt (Cifuentes, 2008) iniciando lo que va a ser una floreciente colaboración con los músicos nacionales. Durante los siguientes años el cuerpo de baile se fortalece y en 1945 hacen su debut oficial con la versión moderna, del coreógrafo Ernst Uthoff, del Ballet Coppelía (Cifuentes, 2008; Montecinos, 2002). Uthoff gana fama como director y coreógrafo y por más de 20 años se mantiene como el pilar estético fundamental del BANCH. Durante este largo período de tiempo se forman varias generaciones de bailarines que irán dando un sello propio a la danza chilena.

La forma de abordar la temática va nutriendo tanto a los coreógrafos alemanes como a las futuras generaciones de bailarines/as. Es el mismo Kurt Jooss⁶², en una visita a Chile en año 1948, quien expone la importancia de hacer del tema no solo un reflejo de emociones, sino el canal de un mensaje que dé cuenta de las motivaciones del artista. Al respecto Cifuentes menciona que las enseñanzas de Jooss pueden ser consideradas como “uno de los primeros antecedentes que generó dentro de la creación coreográfica nacional, la incorporación de la realidad social y los valores humanos como temas en sus obras” (2008, p. 73). Como producto de la formación expresionista, asociada a las vanguardias que rompen con las estructuras simbólicas de la ilustración y el racionalismo, tendremos en Chile importantes vertientes de danza con un explícito compromiso social, ejemplo de ello fue el Ballet Popular, creado en la década de los 70 por Joan Jara y Alfonso Unanue, abanderizado con la campaña de Salvador Allende (Cifuentes, 2008). Otro ejemplo más actual es el Centro

⁶⁰ Kurt Jooss visitó Chile para montar sus obras y crear Juventud para el BANCH, Sigurd Leeder ejerció el cargo de director y maestro de baile de la escuela en la década de los 60 (Cifuentes, 2007)

⁶¹ La metodología Leeder establece las bases de la danza moderna educativa que cimienta su trabajo sobre la articulación de los elementos de tiempo energía y espacio asociados al movimiento.

⁶² Profesor, bailarín y coreógrafo Alemán, creador de la Mesa Verde. Considerado uno de los pioneros de la Danza Expresionista Alemana.

de Danza Espiral, hoy Escuela de Danza de la Academia de Humanismo Cristiano, proyecto liderado desde el año 1985 por Joan Jara y Patricio Bunster. A su vez, vale la pena hacer notar que los procesos de intercambio cultural son bidireccionales, es por ello que no se puede dejar de mencionar que Kurt Jooss, también, fue impactado por el tesón y esfuerzo de la generación de jóvenes que estaban cristalizando el proyecto pionero de una compañía de danza. Como resultado de su visita del año 1948 hizo una coreografía nueva inspirada en el grupo de bailarinas/es con quienes trabajó: la obra de llamó *Juventud* (Cifuentes, 2008).

También las tradiciones culturales van permeando las temáticas abordadas por el BANCH. El año 51 el Ballet de la escuela estrenó la primera obra de una coreógrafa chilena, *El Umbral del Sueño*, de Malucha Solari, contaba con un elenco completo de bailarines/as, músicos y escenógrafos nacionales. Al año siguiente fue el turno de Octavio Cintolesi, también alumno de la escuela, quien monta la obra *Redes* que está inspirada en sus conversaciones con pescadores de Loncura⁶³. Posteriormente el 56 inicia su trabajo coreográfico Patricio Bunster, quién será un ícono de la danza nacional hasta su muerte el año 2006. Poco a poco el imaginario precolombino, la cultura popular, y la identidad étnica van haciendo su aparición en las obras de este grupo de creadores. Reflexionando con respecto a la posibilidad de un ballet con inspiración latinoamericana, Bunster (1961) plantea lo siguiente:

Debemos volcar nuestros ojos y nuestro corazón en esas fuentes, pero nada haremos de valadero si ese interés no es genuino y si no nos adentramos en nuestra América con un impulso realmente inquisitivo, amante y creador. Para mí, el *Canto General* de Neruda no sólo marcó un vuelco importante en su poética, sino que señaló al artista americano una conducta. Ante la ruina muda e inmóvil de Macchu Picchu, siente el deber de roer la piedra, descubrir al hombre allí enterrado, interrogarlo, amarlo y renacer con él. Esa debe ser nuestra postura ante América. Sólo así nacerá un Ballet Americano.

Aquellos que elijamos esta meta, enfrentamos una tarea ardua y difícil, pues ante todo tendremos que discernir entre los elementos útiles que nos entrega la tradición mundial de la danza y aquellos que signifiquen un lastre para realizar una labor genuinamente creadora. Desde un comienzo tengamos conciencia clara de que necesitamos herramientas nuevas para cavar en este suelo de América. Guardémonos de pensar que se trata solamente de renovar la temática del Ballet, no creamos que para expresar este mundo diferente podremos usar el mismo lenguaje, aplicar

⁶³ Pueblo pesquero que forma parte de la zona urbana de la comuna de Quintero en la Región de Valparaíso.

las mismas fórmulas y soluciones que nacieron para otros fines. No caigamos en aquellos engaños y aberraciones estéticas - desgraciadamente tan frecuentes en la historia del ballet, que consiste en simular estilos o adoptar tendencias por la mera repetición o imitación de la apariencia de las formas, desconociendo su esencia originaria, su razón expresiva.

[...] En resumen, no afrontamos solamente la búsqueda de una temática americana, sino que a ella va aparejada necesariamente la formación de un lenguaje dancístico diferente.

De las consideraciones anteriores emana mi convicción de que el problema del Ballet Americano se liga indisolublemente al problema general del *movimiento como medio de expresión del hombre* [...] expresándose a través de relaciones de energía, tiempo y espacio. Para mí, eso es coreografía. (Pp.44-47)

Las palabras de Bunster no son el producto de una visión aislada sino que reflejan el sentir de una generación. Los estudios sociales de la historia del arte latinoamericano coinciden en que el surgimiento de la modernización cultural va de la mano de la necesidad imperiosa de los artistas locales de reelaborar las premisas de las vanguardias europeas con el objetivo de contribuir al cambio social (García, 2009). Como resultado de este movimiento, en el período entre los años 60 y 70, la creación coreográfica se diversifica tomando un rol social, llegando a sectores marginados y ocupando espacios comunales, todo esto bajo el alero del Estado. Si bien los y las creadoras formados en la Universidad de Chile, influidas por un fuerte movimiento de renovación política, buscan el elemento identitario nacionalista, no dejan de lado la base teórica del método de Leeder-Laban (coréutica y eukinética).

Observamos que en Chile, hasta el gobierno de Salvador Allende, el producto creativo en danza se nutre de tierras fértiles de diferentes latitudes. Por un lado, se forman en técnicas desarrolladas en Europa, principalmente, Alemania, Francia, Inglaterra y la Unión Soviética (las tendencias de la época eran el moderno con base Leeder-Laban y el ballet neoclásico, que de manera tardía pero imperiosa penetró también en nuestro país a principios de 1960) y, por otro lado, buscaban la inspiración en el nativismo y las raíces latinoamericanas.

Discusión

Los inicios de la danza profesional chilena están marcados por el referente extranjero de la danza moderna expresionista, cuya base teórica y estilística, va rápidamente interactuando con el contexto sociopolítico y cultural del país. Se trata de un proceso

de interculturalidad que está teñido por varios factores que articulan la interacción entre la tradición europea y la local.

En primer lugar uno de los hechos distintivos de la forma en que se produce el contacto del arte nacional con la creación internacional, es lo que Peter Burke ha llamado Moda de lo Extranjero. En el Chile de principios del siglo XX el modelo artístico es europeo. Es por ello que la formación de los artistas considera como parte fundamental el viaje a conocer la cuna creativa del viejo continente. Posteriormente, son estos artistas o los visitantes intrépidos que llegan hasta estas lejanas latitudes, quienes forman a las generaciones que repetirán los modelos importados copiando no solo la técnica sino también la estética. Esta situación se ve especialmente reflejada en la Academia de Pintura y el Conservatorio Nacional de Música, ambo inaugurados alrededor de 1850. De la mano de esta tendencia a sobrevalorar el referente de la cultura dominante (en nuestro caso europea), encontramos en Chile una subvaloración de la producción folklórica nacional. Por ejemplo, aproximadamente 100 años después de la creación del Conservatorio se va a comenzar a recopilar la producción tradicional al crearse el Departamento de Investigaciones Folklóricas dependiente de la Facultad de Arte de la Universidad de Chile.

No obstante, pese a una suerte de admiración desmedida por el arte europeo, la importación de los modelos estéticos va a generar procesos de diálogo con lo nacional. En el caso del BANCH, fundado bajo las premisas progresistas del gobierno de Pedro Aguirre Cerda, podemos observar que el diálogo entre el modelo europeo y la temática nacional se produce rápidamente. Quizás solo tarda lo que demora en formarse esa primera generación de bailarines y bailarinas. Si bien Ernst Uthoff siguió siendo la piedra angular del Ballet durante 20 años, podemos apreciar que las nuevas generaciones van gatillando procesos creativos de hibridación que permiten amalgamar temáticas, estructuras, musicales y cualidades de movimiento.

Desde que los jóvenes creadores como Malucha Solari, Patricio Bunster y Octavio Cintolesi comienzan a coreografiar, se aprecia un proceso creativo que permite el diálogo de la estructura signica europea con el simbolismo nacional. En una primera etapa se mantiene la estructura formal de la metodología Laban y la temática y ritmos nacionales aportan el elemento local. Por ejemplo, los ritmos de nuestro folklor son interpretados de manera eurítmica con diferentes segmentos del cuerpo aplicando la metodología de Emile Dalcroze. Poco tiempo después comienza una búsqueda consciente de los movimientos que se relacionan con la forma de moverse de campesinos, indígenas, obreros, estudiantes e incluso de la clase alta chilena. El coreógrafo Bunster va a destacar que la danza nace de esa mirada inquisitiva sobre nuestras raíces.

Otro elemento diferenciador con la historia de la danza de otros países latinoamericanos está dado por el hecho de que el modelo importado va a ser moderno y no clásico. Lo que acentúa mucho la unión entre la creación artística y el contexto social. Levantando la bandera de la conexión política entre arte y sociedad. La danza chilena va a tener un claro discurso político que nace de procesos de hibridación entre la danza expresionista alemana y el contexto chileno. En otras palabras, el modelo que importamos es moderno, por lo que rompe con la jerarquía y las estructuras de movimiento del Ballet, además es expresionista lo que lo conecta estrechamente con la sensación de orfandad y enajenación del ser humano. Estas características facilitan la exploración creativa para dar cuenta de la realidad chilena, y no de la europea. Esta tendencia, que se ve con gran fuerza en el BANCH forma parte de un movimiento social que no solo se genera en Chile, sino que se da en todo el continente. Poco a poco la globalización va aceptando tradiciones diversas promoviendo la creatividad de la cultura tradicional. El ejemplo del discurso de Patricio Bunster muestra un alto nivel de compromiso social, pero también de la búsqueda a nivel corporal.

Por otro lado, en los años 70 se comienzan a avizorar otro tipo de búsquedas de movimiento, asociadas al formalismo, al arte abstracto y al pop, pero ese fenómeno se ve truncado por el golpe militar. En la década de los 80 surgen nuevos referentes estéticos. Es un fenómeno normal de globalización, pero que se ve aumentado por la dictadura militar encabezada por Augusto Pinochet, entre 1973 y 1990. Primeramente, varios intérpretes destacados deben partir al exilio; luego, las temáticas concernientes a lo popular, indigenismo o social, son censuradas o autocensuradas; finalmente muchas de las iniciativas que permitían que la danza llegara a nuevos espacios se quedaron sin financiamiento estatal. Pese a las dificultades que la situación conlleva, o quizás como consecuencia de dichas vicisitudes, las y los artistas de danza van a vivir un momento de gran creatividad e investigación de nuevos lenguajes. Fuera del espacio del BANCH, la danza va a adquirir una característica subversiva y de resistencia de la que incluso muchos artistas no son conscientes. Es en ese momento histórico cuando el arte se manifiesta como un campo inestable y conflictivo que permite visualizar procesos de hibridación sumamente creativos. Es un fenómeno inédito en nuestro país que será profundizado en los siguientes artículos que estarán dedicados a la danza independiente el Chile.

Referencias

- Attolini, A. & Brambila, R. (2008). Intercambio y fronteras en el posclásico tardío en Mesoamérica. En Medica, A. (Ed.) *Etnografía de los confines: Andanzas de Anne Chapman*.
- Bunster, P. (1961). Perspectivas de un ballet americano. *Revista Musical Chilena* (75), pp. 44-47.
- Burke, P. (2010). *Hibridismo Cultural*. Ediciones AKAL.
- Carrasco, P. & Broda, J. (Eds.) (1978). *Economía política e ideología en el México prehispánico*. Nueva Imagen.
- Chapman, A. (1959). *Puertos de intercambio en Mesoamérica prehispánica*, (Serie Historia, 3), INAH.
- Cifuentes, M. (2007). *Historia Social de la danza en Chile: visiones, escuelas y discursos 1940-1990*. LOM.
- Ehrmann, H. (2009). *Cuatro décadas de ballet en Chile*. Ril Editores.
- García Canclini, Néstor (2009). *Las culturas híbridas en tiempo de globalización*. DEBOLSILLO.
- González, H. (productor) y Díaz, R. (director) (2018). *Microprogramas en movimiento Carmen Beuchat [Documental]*. Tepoz Producciones.
- Hidalgo, R. (2002). Lola Botka. Una mujer de ojos inmensos y lúcidos. *Revista Impulsos*. 6. LOM.
- Ivelic, M. & Galaz, G. (1988). *Chile Arte Actual*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Ivelic, M., Sommer, W., Valdes, C., Galaz, G. (2006). *Pintura en Chile 1950-2005*. Ediciones de la Universidad de Chile.
- Lévi-Strauss, C. (1993). *Raza y Cultura*. Ediciones Cátedra.
- Luhmann, N. (2005). *El Arte de la Sociedad*. Herder.

Mellafe, R., Rebolledo, A. & Cárdenas, M. (1992). *Historia de la Universidad de Chile*. Eds. De la Universidad de Chile.

Montecinos, Y. (2002). Historia del ballet en Chile. *Revista Musical Chilena*. v.56 Número Especial 2002, pp. 7-27. versión impresa ISSN 0716-2790.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0716-27902002005600002>

Pérez, M. (2006). *Evolución de la danza profesional clásica y contemporánea en Chile*. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

Ponce, C. (2014). Danza contemporánea independiente y política: movimientos y rupturas en Chile durante las décadas de 1970 y 1980. *Cátedra de Artes* (Nº 15), 102-118.

Reynolds, C. (Spring, 1997). Progressive Ideals and Experimental Higher Education: The Example of John Dewey and Black Mountain College. *Education and Culture Vol XIV* (Nº1) pp. 1-9.
<https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1420&context=eandc>

Teatrocolon.org.ar (s.f.). *Ballet Estable*. <https://teatrocolon.org.ar/es/el-teatro/cuerpos-artisticos/ballet-estable>

Treviño, E. et Al (2012). Educación para preservar nuestra diversidad cultural: Desafíos de Implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile. *Ministerio de Educación, República de Chile - Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF*.

Paula Tapia Silva

Profesora de Danza/Universidad de Chile, Licenciada en Estética/ Pontificia Universidad Católica de Chile, MLA en Antropología/Universidad de Harvard. Se ha desempeñado como docente de danza y teoría del arte en Chile, México y Estados Unidos. Su trabajo se orienta a la comprensión antropológica del fenómeno del arte.

Estándares y trabajo colaborativo como parte de la enseñanza BIM en educación superior

doi: 10.33264/rpa.202001-12

Karen Gutiérrez D.

Paulina Godoy del C.

Escuela de Arquitectura. Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes.

Resumen

El documento se propone determinar la importancia de los espacios de colaboración en entornos BIM (Building Information Modeling) como fundamento del cambio de paradigma que vive hoy la educación superior, frente a la formación de profesionales con las competencias necesarias para responder a los requerimientos actuales y futuros de la industria AEC (Architecture, Engineering and Construction).

Para lograrlo, se revisarán los aspectos más relevantes a considerar para generar un cambio en la forma de enseñar, enfocándose en incentivar el uso de espacios de colaboración como parte de un proceso de trabajo multidisciplinario. En este sentido, la importancia de potenciar la enseñanza de la metodología BIM radica en su base de procesos y tecnologías colaborativas para aumentar la eficiencia en la ejecución de proyectos de la industria de la construcción. De esta forma se busca fortalecer la respuesta académica a la disponibilidad de profesionales con las competencias exigidas en el mercado actual y presentar nuevas formas de hacer educación frente a una acelerada transformación digital. Además, se abordan los distintos estándares de la industria de la construcción, y en especial los que dan sustento a la metodología BIM, y que posibilitan mantener consistencia y trazabilidad de la información en todo el ciclo de vida de un proyecto, sin importar en número de participantes de distintas disciplinas que se involucren en él.

Palabras claves: Trabajo colaborativo, Industria 4.0, Transformación digital, BIM.

Abstract

This document seeks to establish the importance of collaborative work in Building Information Modeling (BIM) environments, as a foundation of the paradigm shift that is occurring in higher education, in training professionals with the necessary competences to meet the requirements of today's AEC industry.

To accomplish this, a revision is made of important aspects worth considering, about the necessity of transforming the present state of education to encourage the use of collaborative spaces as a part of a process of multi-disciplinary work. In this sense,

the importance of promoting the teaching of the BIM methodology lies in its base of collaborative processes and technologies to increase efficiency in the execution of projects in the construction industry. In this way, this document seeks to strengthen the academic response to the availability of professionals with the skills required in the current market, and to present new ways of educating in the face of an accelerated digital transformation. In addition, the different Standards of the construction industry are addressed, and especially those that support the BIM methodology, and that make it possible to maintain consistency and traceability of information throughout the life cycle of a project, regardless of number of participants from different disciplines involved in it.

Keywords: Collaborative work, Industry 4.0, Digital transformation, BIM.

Introducción

La industria AEC está sufriendo uno de sus mayores cambios desde la industrialización. Klaus Schwab en su libro *La cuarta revolución industrial*, hace referencia a este cambio, la llamada *revolución tecnológica* cuyo impacto se estima significará una transformación de la humanidad. Ha cambiado la forma en que nos comunicamos, trabajamos y nos relacionamos, aspectos en los cuales ahora prima la velocidad, la información y las tecnologías que permiten estos intercambios.

El surgimiento de nuevos avances tecnológicos, como la robótica, el internet de las cosas (IoT), la impresión 3D, la nanotecnología, la inteligencia artificial entre otras, son cada vez más frecuentes, lo que implica un cambio constante en nuestra forma de vivir. Estas transformaciones también se dan en el ámbito profesional. En cuanto a las distintas industrias, esto se ve reflejado en aspectos como la aparición de nuevos modelos de negocios, transformación de los sistemas de producción y de entrega, por nombrar algunos. La industria AEC no es la excepción, sumando importantes cambios en su manera de operar en las últimas décadas. Enfrentando la baja productividad y poca eficiencia en los procesos involucrados en todas las etapas de un proyecto constructivo. De este modo y ya hace un tiempo, surge el concepto de *Building Information Modeling (BIM)*, que consiste en “*un conjunto de metodologías, tecnologías y estándares que permiten diseñar, construir y operar una edificación o infraestructura de forma colaborativa en un espacio virtual*”⁶⁴.

Para comprender cómo se articula la metodología BIM es necesario entender los

⁶⁴ Definición entregada por Planbim de Corfo en el Estándar BIM para Proyectos Públicos, basada en el BIM Dictionary de Bilal Succar, <https://bimdictionary.com/en/building-information-modelling/1/>

conceptos que la determinan. En este sentido Bilal Succar⁶⁵ menciona los conceptos fundamentales o “campos BIM” que sustentan el trabajo mediante esta metodología. En el campo de las tecnologías se tienen todas las herramientas, espacios virtuales de colaboración y trabajo en la nube, entre otras, que sustentan otros aspectos de esta nueva forma de trabajo colaborativo.

En el campo de los procesos encontraremos a las personas como actores participantes de las distintas etapas del desarrollo de un proyecto, desde su concepción inicial a su operación y mantenimiento. En el campo de las políticas encontraremos las instituciones regulatorias, académicas, centros de investigación y otros encargados de generar los lineamientos, estándares, indicadores y acuerdos contractuales.

De este modo es posible observar y comprobar que como base fundamental de un trabajo colaborativo en BIM, está fundado en los *procesos, políticas y tecnologías*. Desde una mirada nacional y complementando la incorporación del trabajo colaborativo en las fuentes de trabajo futuras, en *Mibim*, “Matriz de Madurez de Implementación BIM para Organizaciones”⁶⁶ desarrollada por Planbim de Corfo, a la teoría anterior señalada se suma un cuarto pilar fundamental, las *personas*, que permite definir la estructura organizacional desde la mirada de los roles y perfiles necesarios para desarrollar las acciones vinculadas a BIM.

Desde este pilar se incorpora el desarrollo de capacidades relacionadas a la metodología⁶⁷ desarrollados a partir de la “Matriz de Roles BIM”, que definen cinco roles, nombrados de acuerdo con las responsabilidades BIM. De este modo se permite formular un círculo completo de conceptos que llegan a concretar el desarrollo de una metodología colaborativa en toda una organización.

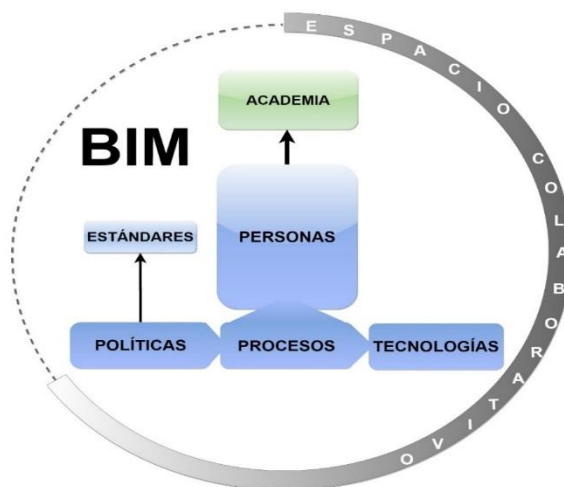
En el siguiente esquema se explica la relación de los conceptos anteriormente señalados y cómo desde el pilar de las personas cobra protagonismo la academia como parte fundamental de las acciones que potencien estos espacios de trabajo colaborativos.

⁶⁵ <https://bimexcellence.org/projects/macro-adoption/>

⁶⁶ <https://planbim.cl/test-matriz/>

⁶⁷ <https://planbim.cl/biblioteca/documentos/>

Imagen 01. Conceptos BIM y educación superior.



Fuente: Creación Paulina Godoy y Karen Gutiérrez, Santiago de Chile, 2020.

Objetivo General

Se han definido el siguiente objetivo general para establecer la línea de desarrollo del documento:

- Evidenciar la importancia de la metodología BIM como parte de los procesos de aprendizaje de los alumnos en carreras relacionadas a la industria AEC.

Para esto se han determinado objetivos específicos los cuales vienen a responder y complementar el proceso de investigación del documento:

- Comprender el contexto profesional real que enfrentarán los estudiantes al egresar, y las competencias que deben desarrollar como parte del perfil de egreso.
- Exponer la importancia de promover en la educación superior, los estándares vigentes y aplicables en la industria AEC.
- Entender la importancia de promover el trabajo colaborativo en educación superior.
- Reconocer los distintos estándares BIM que sustentan el trabajo colaborativo en la industria AEC.

Metodología

Este trabajo se ha desarrollado bajo la observación y análisis docente, obtenidos desde experiencias vertidas en el aula de clases derivadas en las asignaturas de Taller de Arquitectura de la carrera de Arquitectura UNIACC y del Magíster BIM de la misma casa de estudios.

La primera etapa consistió en hacer una revisión y estudio de la formación actual de los alumnos que conforman la carrera de pregrado de Arquitectura y el postgrado Magíster BIM, y cómo estos dos programas académicos pudieran potenciar las competencias de los profesionales egresados. Luego, se desarrolló un espacio de discusión de las observaciones recolectadas entre las docentes autoras, como segundo método de acercamiento al tema tratado.

En cuanto a la transformación tecnológica que atraviesa la industria AEC, se decide plantear un estudio basado en la teoría y revisión de contenidos. De esta forma se busca obtener un marco de referencia que fundamente la incorporación del trabajo colaborativo y los estándares BIM como parte importante del currículo en carreras universitarias relacionadas a la industria AEC.

El resultado expuesto en este artículo responde al trabajo de revisión de la literatura actual respecto a BIM, y a la evaluación de distintas teorías de entidades nacionales e internacionales que articulan y difunden esta metodología. Además, se hace referencia al quehacer docente individual de cada una de las autoras respecto a los temas tratados, en directa relación con el desarrollo y proceso de aprendizaje de los alumnos.

1. Cómo abordar BIM desde la academia

Incluir o no la metodología BIM en la enseñanza de la Arquitectura, es una forma de entender o responder al mercado profesional y lo que está requiriendo. Muchas universidades a nivel internacional ya la han incorporado a sus mallas curriculares como una línea transversal de aprendizaje. A nivel nacional ha ido en aumento el número de carreras de pregrado que están relacionadas al área y que han incorporado a sus asignaturas optativas temáticas relacionadas a BIM. Según información extraída desde el *Estudio de Identificación de Demanda de Capital Humano con Capacidades BIM en la Industria de la Construcción*⁶⁸, al 2017 del total de los programas de pregrado de la carrera de Arquitectura, un 64,5 % ya habían incorporado BIM dentro de su currículo, viéndose ese porcentaje aumentado en los últimos años. En universidad UNIACC, la metodología BIM está integrada a la malla curricular de manera obligatoria y desde los primeros semestres de la carrera de Arquitectura.

Por otro lado, la oferta de postgrados y cursos de capacitación está mucho más

⁶⁸IALE. Diciembre del 2017. "Estudio de Identificación de Demanda de Capital Humano con Capacidades BIM en la Industria de la Construcción.", desarrollado para Planbim de Corfo. Santiago, 2017. <https://planbim.cl/biblioteca/documentos-informes-estudios/>

desarrollado, y es más frecuente ver programas de estudios relacionados a esta metodología, en especial diplomados y cursos específicos dedicados al uso de herramientas BIM. En este sentido, la Universidad UNIACC es la única casa de estudios que desde el año 2016 tiene un magíster específico del área, y en modalidad semipresencial, lo que permite cursarlo de manera online y desde cualquier parte del país, incluso del mundo.

Estos programas de estudios en general están orientados a todo profesional de la construcción: arquitectos, ingenieros, constructores, gerentes de proyectos y contratistas, que deseen organizar su equipo mediante un trabajo colaborativo apoyado en herramientas tecnológicas, asegurando la trazabilidad de la información.

El cómo poder abordar BIM desde la academia dependerá de los objetivos que se espera lograr de su enseñanza. El enfoque más frecuentemente observado es introducir a los alumnos a la metodología incorporando el uso de herramientas tecnológicas que la sustentan y como asignatura optativa. En este documento se propone, además, poner énfasis en dos conceptos fundamentales que permiten que el uso de las herramientas tecnológicas tenga reales beneficios, y ya se pueda hablar de método en función de hacer eficiente los procesos. Estos conceptos son los entornos de colaboración o entornos comunes de datos, y la estandarización de procesos e información.

En la medida que la academia potencie el trabajo colaborativo como un método de aprendizaje sustentado en hacer eficientes los procesos partir de las herramientas tecnológicas adecuadas, se desarrollarán las competencias necesarias conformes a lo que el mercado laboral espera.

2. Contexto actual en la construcción

BIM es una metodología que permite generar y gestionar de forma eficiente y trazable la información de un activo durante todo su ciclo de vida. Esta información se crea y desarrolla en un modelo virtual e inteligente, que contiene una base de datos actualizados en tiempo real con cada cambio que se efectúa en el proyecto. A su vez, este diseño tridimensional permite evaluar y previsualizar diversas soluciones de manera simultánea y analizar aspectos más allá de la forma, reduciendo errores y aportando información para la toma de decisiones. Los beneficios obtenidos de este proceso son muchos, y son más evidentes en la etapa operativa del edificio.

Al trabajar mediante la metodología BIM, las etapas de diseño, construcción y operación, se desarrollan en un entorno en común virtual, traspasando y enriqueciendo la información del proyecto hasta el fin de la vida útil del activo. Esto permite que, al requerirse realizar un cambio de uso o funcionalidad para darle una

nueva vida al edificio, sea factible obtener información confiable de forma rápida desde el entorno común de datos y el modelo BIM.

En la actualidad, las etapas de diseño de un proyecto son más bien ejecutadas de una manera apresurada y bajo la marcha, lo que resulta en conflictos, interferencia en las especialidades, lo que afecta directamente en los tiempos y costos del proyecto. Los profesionales que intervienen en un proyecto realizado en BIM tanto en su coordinación como en el análisis y gestión, pueden llegar a reducir tiempos y costos, gracias a que esta metodología les da la posibilidad de detectar errores en la etapa de diseño, evitando que dichos errores pasen a la etapa de construcción.

Si observamos el panorama nacional, en Chile la metodología está mucho más internalizada. Esto ya que, con el objetivo de incrementar la productividad en la industria de la construcción, en el año 2016 se crea Planbim como iniciativa del estado, parte del Programa Estratégico de Productividad y Construcción Sustentable, Construye 2025. De este modo se ha buscado potenciar y promover la utilización de la metodología BIM para el desarrollo y operación de proyectos de edificación e infraestructura pública. Uno de los hitos de esta implementación fue el lanzamiento del Estándar BIM para Proyectos Públicos el año 2019. Esta iniciativa nacional, al promover y apoyar el uso de la metodología en las instituciones públicas, ha provocado una alta demanda de profesionales capacitados y con competencias en BIM, forzando a la academia a replantear el currículum de educación superior de las carreras relacionadas a la industria, y a la capacitación y adaptación de aquellos profesionales que llevan años de egreso y experiencia laboral.

3. Proceso de trabajo en BIM

Un proyecto de construcción debe observarse desde su etapa de planificación hasta su etapa operacional, como un proceso continuo que comprende todo el ciclo de vida del activo. De esta manera es posible evidenciar y comprender lo fundamental que es comprender la trazabilidad de la información que éste tiene y cómo va evolucionando en el desarrollo. El siguiente esquema explica las fases del ciclo de vida de un proyecto a nivel general.

Imagen 02. Fases del ciclo de vida del proyecto y subfases.

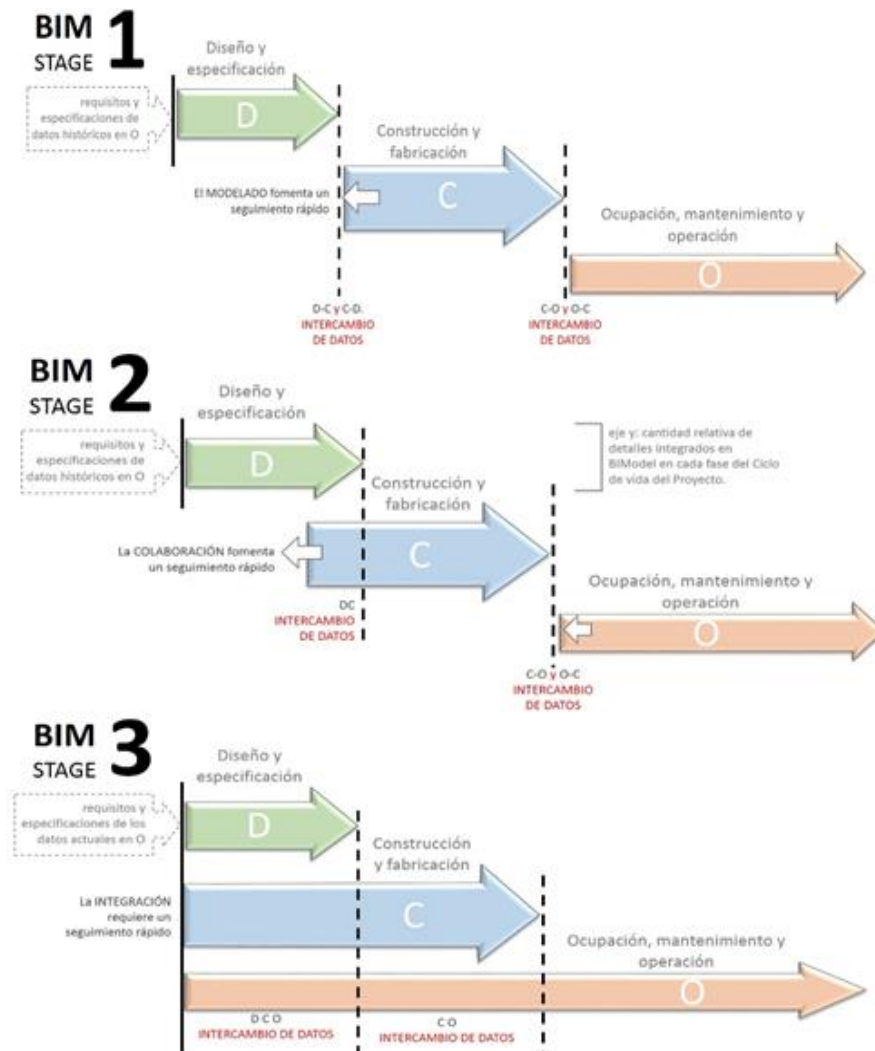


Fuente: Karen Gutiérrez, 2018. Basado en Succar, 2008

Para esto, BIM aporta desde la aplicación de tecnologías que permiten registrar la información de un activo en cada una de estas etapas, optimizando el traspaso y gestión de la información de manera fluida, de tal forma que el trabajo colaborativo sea eficaz y eficiente.

Un proyecto desarrollado de manera tradicional está definido por distintas etapas que se ejecutan de manera no colaborativa y no necesariamente manteniendo comunicación entre las partes. La información que se va generando desde una etapa no es siempre la misma que se pasa a la siguiente, produciendo errores, pérdidas y obsolescencia de los datos, aumentando tiempos y costos, los que impactan fuertemente en la etapa de construcción. Para lograr un trabajo integral, es necesario considerar la cantidad de profesionales que intervienen en un proyecto, y todas las variables que permiten una buena coordinación entre ellos. Desde aquí cobra relevancia la formación profesional y la importancia de fortalecer la adquisición de competencias y desarrollo de capacidades en entornos de colaboración, dado que sus funciones no serán ejecutadas de manera aislada, sino en ambientes multidisciplinarios. A continuación, se presenta un esquema que compara etapas de un proyecto en función de la madurez de BIM que tenga la organización. Se puede observar que en la etapa 1 de BIM se tiene un proceso de trabajo menos fluido, dada la escasa colaboración en cuanto al proceso de traspaso de información, mientras en la medida que se va haciendo este proceso colaborativo y transversal en las etapas 2 y 3 se realiza de manera más eficiente.

Imagen 03. Efecto de BIM en las fases del ciclo de vida del proyecto



Fuente: Karen Gutiérrez, 2018. Basado en Succar, 2008.

Los niveles de madurez del BIM pueden estar medidos desde distintas matrices. A nivel nacional, existe la “Matriz de Madurez de Implementación BIM para organizaciones”, *Mibim*, una herramienta interactiva online que permite a las empresas o instituciones hacer una autoevaluación respecto de su nivel de adopción de la metodología. En esta matriz se busca el avance en torno a 03 conceptos: planificar, implementar y mantener, y esto a su vez se evalúa en función de los 04 pilares: estrategia, procesos, personas y tecnología. Por otro lado, y a nivel internacional, podemos mencionar, la “Matriz de Madurez BIM”, *Bim*^{3 69} que es una herramienta de conocimiento para medir la madurez

⁶⁹ <https://bimexcellence.org/wp-content/uploads/301in.ES-Matriz-de-Madurez-BIM.pdf>

de BIM en organizaciones y equipos de proyectos, basada en 02 ejes principales: conjunto de capacidades BIM y el índice de Madurez BIM.

4. Trabajo colaborativo en entornos virtuales

La gestión de la información en el desarrollo de un proyecto de la industria de la construcción es un proceso complejo que involucra gran cantidad de documentos y múltiples participantes de diversas áreas. Por esta razón, bajo la metodología BIM se plantea la utilización de los llamados Entornos Comunes de Datos o CDE (Common Data Environment). Estos son espacios digitales compartidos donde se almacena e intercambia la información del proyecto, al cual todos los integrantes de los equipos de trabajo tienen accesos definidos, en función del rol y responsabilidad que tengan. Para utilizar estos CDE se establecen estrategias de colaboración que permiten tener trazabilidad de la información, lo que a su vez permite a los participantes del proyecto tomar decisiones de manera oportuna.

Según lo expuesto por el Estándar BIM para Proyectos Públicos de Planbim, el CDE debe ser la única fuente de información, permitir recopilar, gestionar y difundir documentos y modelos que se utilicen en un proyecto, disponibilizando la información mediante un proceso estandarizado. La norma ISO 19650-1:2018 menciona que un CDE debe ser aquel espacio que permite la seguridad en el intercambio de información, brindando un flujo de trabajo colaborativo e interdisciplinario. Un CDE puede estar compuesto por más de una solución informática, dependiendo de la etapa del proyecto, los actores involucrados, las especialidades, entre otros aspectos. Además, el Estándar BIM para Proyectos Públicos de Planbim establece que estos sistemas deben considerar 03 condiciones: Una plataforma de colaboración que permita trabajar con información unificada y centralizada, una plataforma de gestión documental que permita controlar los procesos de intercambio de información, y formatos de requerimientos de información y colaboración que permitan el registro y trazabilidad de comentarios, incidencias y revisiones.

Cuando hablamos de *trabajo colaborativo* pareciera ser algo inherente en los proyectos de construcción, dada la cantidad de profesionales que intervienen en un proyecto. Eastman menciona acerca del trabajo colaborativo, *“Es necesario un trabajo en conjunto y un espacio de colaboración, donde cada área pueda contribuir con los datos necesarios para lograr un objetivo en común”* (Eastman, 2008). Pero ¿es suficiente establecer una base tecnológica para obtener beneficios del trabajo colaborativo? Los entornos virtuales de intercambio de información existen hace varios años, pero suelen ser mal utilizados lo que neutraliza las posibles mejoras en cuanto a la trazabilidad y confiabilidad de la información que su implementación

debería conllevar. El componente humano y la estandarización de los procesos son fundamentales para aprovechar todo el potencial de estas herramientas tecnológicas. De esta manera comprendemos la importancia de entender que, si bien un CDE es una herramienta tecnológica, son los estándares quienes vienen a definir como es este traspaso de información, lo cual llega a concretarse a partir de las capacidades BIM del equipo de trabajo y los procesos definidos en torno a ello.

5. Importancia de la estandarización en la metodología BIM

Como se menciona anteriormente, para que el flujo de información se produzca de manera eficiente y que involucre a todos los actores relevantes de un proyecto, es fundamental el uso de un CDE como determinar qué información se compartirá, en qué momento, y cómo se realizará este proceso. Para establecer claramente estos puntos se desarrollan estándares. La International Organization for Standardization (ISO) explica que un estándar es un “Documento, establecido por consenso y aprobado por un organismo reconocido que entrega, para usos comunes y repetidos, reglas y directrices o características para actividades o sus resultados, ayudando a la obtención de un grado óptimo de ordenamiento en un contexto dado”⁷⁰.

La importancia de implementar estándares de trabajo radica en que estos permiten establecer:

- Consenso entre distintas partes. La elaboración de un estándar debe incorporar la mayor variedad de actores involucrados en los procesos que se busca estandarizar. Esto no sólo tiene como beneficio el integrar las distintas visiones sobre el tema, evitando sesgos de unilateralidad, sino que también otorga una validación intrínseca al proceso de desarrollo del estándar.
- Lenguaje común. La diversidad de herramientas digitales y metodológicas, disciplinas e incluso nacionalidades y lenguas involucradas en los proyectos de cualquier industria en la actualidad, hacen necesario establecer acuerdos básicos y una terminología comprendida por todos los participantes sin ambigüedades.
- Trazabilidad de la información. El establecer con claridad los flujos de información desde las primeras fases de desarrollo de un proyecto contribuyen a no perderle el rastro en ningún momento a los datos generados y compartidos. Además, esto permite identificar a los responsables de generar, capturar,

⁷⁰ Estándar BIM para Proyectos Públicos, Planbim, Santiago de Chile.

compartir y gestionar la información, junto con las etapas del proyecto en las que se debe entregar o recibir los datos. Si consideramos el volumen de información involucrado en un proyecto desarrollado bajo la metodología BIM, se hace evidente la importancia de la transparencia en los procesos de manejo de datos y las distintas partes involucradas.

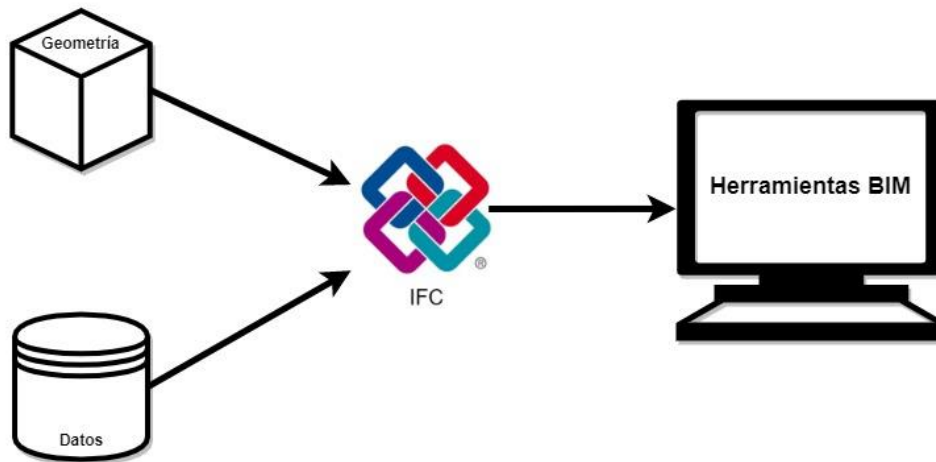
6. Estándares BIM

6.1 Estándares abiertos

Un estándar se puede llamar abierto cuando no tiene restricciones de utilización, está disponible públicamente, y se desarrolla en base al consenso y evaluación pública. La implementación de estos estándares permite a empresas de distintos tamaños trabajar con BIM sin depender exclusivamente de un solo fabricante de software. Esto incentiva mayor competencia, ampliando la oferta de proveedores de servicios. Además, facilitan la reutilización de la información y la integración con datos provenientes de industrias relacionadas. De este modo es posible decir que los estándares abiertos son parte fundamental del trabajo colaborativo, transparente y eficiente. A continuación, se mencionarán algunos.

IFC (Industry Foundation Classes). Estándar abierto para la especificación e intercambio de información de la industria de la construcción. Facilita la comunicación y colaboración entre los distintos especialistas involucrados en un proyecto de la industria AEC, sin importar la disciplina que practican, la fase del proyecto en la que se encuentran, y la herramienta tecnológica utilizada. En efecto, IFC es el estándar abierto internacionalmente más reconocido y utilizado en proyectos ejecutados con BIM. La entidad detrás de este desarrollo es la buildingSMART, que es un foro internacional enfocado en resolver los desafíos de la industria de la construcción digital, habilitando flujos de trabajo que fomentan la interoperabilidad entre las distintas aplicaciones de software existentes. En el año 2005, la versión 2x3 de este estándar fue certificado como norma PAS/ISO 16739-1, y la versión IFC4 se certificó en primera instancia en el 2013 y luego en 2018.

Imagen 04. Estándar IFC.



Fuente: Creación Paulina Godoy y Karen Gutiérrez, Santiago de Chile, 2020.

El esquema anterior muestra globalmente cómo, mediante IFC y su esquema de datos, se dispone de un lenguaje común, ordenado y estructurado, que permite que la información de un proyecto sea compartida e interpretada de una sola manera por los múltiples participantes que se involucren en cualquiera de sus etapas.

Este no es el único estándar desarrollado por buildingSMART. Esta institución también es responsable de desarrollar y mantener otros que se mencionan a continuación.

MVD - Model View Definitions: Un Model View Definition es un subconjunto de información del esquema general IFC para un uso o flujo de trabajo específico, acotando el alcance dependiendo de las necesidades del receptor de la información⁷¹. El hecho de filtrar la cantidad de información compartida tiene como objetivo comprender que cada especialidad necesita datos particulares para ejecutar su trabajo. La solución propuesta por buildingSMART evita un trabajo manual de seleccionar uno a uno los datos compartidos con cada participante del proyecto, estandarizando esta selección a casos particulares.

⁷¹ Traducción de la definición de buildingSMART International
<https://technical.buildingsmart.org/standards/ifc/mvd/>

BCF - BIM Collaboration Format: Este estándar tiene como objetivo facilitar el intercambio de comentarios entre distintos participantes de un proyecto, en base a archivos de modelo IFC, unificando la forma de comunicar observaciones, requerimientos, detección de errores, entre otras acciones. Un archivo BCF no contiene información gráfica compleja, sino que se enfoca en la información textual, capturas de pantalla y los identificadores únicos de los elementos asociados. Por esto, los archivos son mucho más livianos que los de modelo en formato nativo, lo que facilita aún más su intercambio.

IDM – Information Delivery Manual: Para que varios actores de distintos ámbitos (público o privado) puedan trabajar en conjunto de forma eficiente, es necesario que todos tengan claridad de cuándo se requerirá o recibirá qué tipo de información, y cómo será este proceso. Esto cobra especial relevancia al involucrar herramientas digitales en la ejecución de los trabajos, ya que algunas de ellas pueden presentar limitaciones o particularidades en la interpretación de la información. El IDM fue creado específicamente para hacerse cargo de esta problemática, proponiendo una metodología de captura y especificación de procesos y flujos de información durante el ciclo de vida de un proyecto⁷².

6.2 Estándares de la serie ISO 19650

Las normas de la serie ISO 19650 definen un marco de buenas prácticas para la generación, intercambio y gestión de la información en todo el ciclo de vida de los proyectos de la industria AEC que utilizan BIM en sus procesos. Estos principios son aplicables tanto en proyectos en desarrollo como en edificaciones e infraestructura ya construida, de cualquier tamaño y complejidad, aunque se recomienda que su uso sea criterioso y proporcional. En el contexto de la industria chilena, el Instituto Nacional de Normalización (INN) hizo una adopción directa de las partes 1 y 2 de esta serie, por lo que ahora también son norma chilena. Las normas que son parte de esta serie son:

- La Norma Nch/ISO 19650-1, que define principios y conceptos base para los procesos de generación y gestión de la información.
- La Norma Nch/ISO 19650-2, que establece los procesos de generación y gestión de la información durante la fase de desarrollo de un proyecto.
- La Norma EN-ISO 19650-3, publicada en septiembre de 2019, establece los

⁷² Basado en la definición de buildingSMART International
<https://technical.buildingsmart.org/standards/information-delivery-manual/>

procedimientos de gestión y utilización de la información durante la fase de operación de un activo.

- La Norma EN-ISO 19650-5, publicada en junio de 2020, define los principios de seguridad en la gestión de la información.

Ya mencionado anteriormente, a nivel nacional, se cuenta con el Estándar BIM para Proyectos Públicos, desarrollado por Planbim de Corfo publicado en junio del 2019. Este Estándar cumple el rol de anexo nacional de la serie ISO-19650, especificando cómo se debe aplicar esta norma en el contexto local.

Otros estándares relacionados con el desarrollo de proyectos de la industria AEC bajo la metodología BIM son:

- ISO/TS 12911:2012: Framework for building information modelling (BIM) guidance.
- ISO 16757-1:2015: Data structures for electronic product catalogues for building services-- Part 1: Concepts, architecture, and model.
- ISO 16354:2013: Guidelines for knowledge libraries and object libraries.
- NCh-ISO12006-3:2018: Construcción de edificaciones - Organización de la información de los trabajos de construcción - Parte 3: Marco para la información orientada a objetos.

Los estándares ISO referidos a la industria AEC que se encuentran actualmente en desarrollo son:

- ISO/AWI 19650-4: Organization and digitization of information about buildings and civil engineering works, including building information modelling (BIM) -- Information management using building information modelling -- Part 4: Information exchange.
- ISO/CD TS 19166: Geographic information -- BIM to GIS conceptual mapping (B2GM).
- ISO/DIS 23387: Building Information Modelling (BIM) -- Data templates for construction objects used in the life cycle of any built asset -- Concepts and principles.
- ISO/WD TR 23262: GIS (Geospatial) / BIM interoperability.

- ISO/WD 22057: Enabling use of Environmental Product Declarations (EPD) at construction works level using building information modelling (BIM).

Discusión y Conclusiones

El objetivo del documento es incentivar la reflexión en torno a los contenidos abordados en carreras profesionales relacionadas a la industria AEC, y cómo las exigencias del mercado laboral impulsan la renovación de éstos. Desde esta mirada se desarrolla un texto referenciado a la metodología BIM, las potencialidades de tener un entorno colaborativo de trabajo y los estándares que permiten que este proceso se pueda llevar cabo de manera exitosa y eficaz.

De este modo se propone y se cree que es necesario promover el uso de la metodología BIM potenciando el desarrollo del trabajo colaborativo, desde la incorporación de ésta en los programas de estudios en educación superior, para que los futuros profesionales y los ya egresados obtengan las competencias que el mercado está exigiendo.

Será fundamental para los profesionales de la arquitectura, ingeniería y otras carreras relacionadas a proyectos de construcción, obtener las competencias y capacidades respecto a los estándares y tecnologías de entornos comunes de trabajo y el desarrollo de habilidades blandas que permitan la implementación exitosa de una metodología colaborativa, entendiendo que es una herramienta clave en la ejecución eficiente de un proyecto.

En conclusión, fomentar la enseñanza de BIM, ya no solo se debe hacer desde una mirada tecnológica, sino además incrementando el trabajo colaborativo a partir de los estándares asociados como parte del proceso de transformación digital de los futuros profesionales.

Referencias

Change Agents AEC, BIM Excellence (2016). Matriz de Madurez BIM. v. 1.22. Jul 2016 Matriz reformateada y hecha pública como parte de BIMe Initiative. La versión española ha sido traducida por Víctor Roig de BIMETRIC Laboratorio de Procesos SL.

Eastman, Ch.; Teicholz, P.; Sacks, R.; Liston, K. (2008). *BIM. Handbook: A Guide to Building Information Modeling for Owners, Managers, Designers, Engineers and Contractors*. John Wiley & Sons.

Iale Tecnología (2017). Estudio de Identificación de Demanda de Capital Humano con Capacidades BIM en la Industria de la Construcción. Informe Final. Preparado para PlanBim - Corfo.

Organización Internacional de Normalización (2018). *Organización y digitalización de la información relativa a trabajos de edificación y de ingeniería civil, incluyendo BIM (ISO 19650-1)*.

Planbim CORFO (2019). Mibim, Matriz de Madurez Implementación BIM para Organizaciones.

Planbim CORFO (2019). Matriz de Roles BIM. Creación 2018, última actualización junio 2019.

Planbim CORFO. (2019). Estándar BIM para proyectos públicos. Primera edición, junio 2019. Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional.

Roig-Vila, Rosabel (2007). *Investigación en docencia universitaria*. Editorial Octaedro.

Succar, B.; Kassem, M. (2015). Macro-BIM adoption: Conceptual structures. *Automation in Construction* (57), 64–79.

Palma, R. & Rossado, V. (2015). Universidad de Lima Perú. Serrano Torres, Daniel Antonio. Safe Solutions Perú. La enseñanza de una metodología integral de colaboración para la gestión de proyectos en construcción civil: la metodología BIM en la educación superior.

Schwab, K. (2016). *La Cuarta Revolución Industrial*. Random House.

Karen Gutiérrez D.

Paulina Godoy del C.

Escuela de Arquitectura. Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes.

Dolus y Duellum: Pérdida, dolor y duelo en la consulta

doi: [10.33264/rpa.202001-13](https://doi.org/10.33264/rpa.202001-13)

Ricardo L. Guzmán Sanza

Escuela de Psicología

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Resumen

El presente trabajo se articula en torno al concepto de duelo que emerge en el espacio terapéutico, producto de la pérdida y el dolor asociado a ella. A partir del análisis de casos en la praxis de la consulta, se conceptualiza el duelo abarcando aspectos y situaciones asociadas a las diferentes pérdidas que se producen en variados aspectos del acontecer. Así, desde una mirada más amplia, se muestra como el proceso de la pérdida y el duelo subsecuente constituye una propia realidad que más que obedecer a etapas predeterminadas, ofrece un espacio de revisión de nuestro mundo de significados y de la apertura a experimentar el dolor, desde nuestra propia realidad. En la primera parte se abordan aspectos teóricos y clínicos, especialmente aquellos que emergen del DSM IV, DSM V y CIE-10, para después de efectuar una presentación de diferentes casos donde la pérdida se asocia a diferentes vivencias, se construyen reflexiones asociadas al duelo, y a los roles del paciente y del terapeuta.

Palabras claves: duelo, dolor, pérdida, terapia

Abstract

The present paper is articulated around the grief concept which emerges from the therapeutical space, as the result of loss and the associated pain. From the analysis of cases in the practice of the consultation, grief is conceptualized covering aspects and situations associated with different losses that occur in various aspect of the event. Thus, from a broader view, it is shown how the process of loss and the subsequent mourning constitutes a reality that, rather than obeying to predeterminate stages, offers a space for reviewing our world of meanings and the openness to experiment pain, from our own reality. The first part embraces theoretical and clinical aspects, especially those that emerge from DSM IV, DSM V and CIE-10, so that after making a presentation of different cases where loss is associated to different experiences, reflexions are built regarding grief and to the role of patient and therapist.

Keywords: grief, pain, loss, therapy

*Puedo escribir los versos más tristes esta noche
Pensar que no la tengo. Sentir que la he perdido*

Introducción

Los versos del Poema 20 del Poeta y Premio Nobel de Literatura chileno Pablo Neruda (1904-1973), sirven como guía para comprender el sentido que tiene la pérdida. Una primera mirada nos acerca a entender que es algo que teníamos y que hemos perdido, donde posiblemente en la mayoría de los casos, lo perdido en cualquiera de sus formas no estará más con nosotros.

Una reflexión más profunda nos sitúa en el hecho que en el desarrollo del ciclo de vida, se experimentan en forma continua pérdidas las cuales son vivenciadas en forma muy disímiles, sean por ejemplo originadas en oportunidades laborales, familiares mediante la destrucción del hogar, cosas de las cuales las personas deben desprenderse, amigos que ya no se verán producto de ausencias o rompimiento de afectos, cosas materiales como ser pérdidas de activos, financieras u operacionales y también aquellas que consideramos propias como la salud, las capacidades físicas, las capacidades cognitivas, las capacidades íntimas, la juventud, nuestros amores, nuestros seres queridos, generando situaciones que impactan nuestros significados más personales como la fe y la relación con nuestro medio, haciéndonos sentir confusos e inseguros, adentrándonos a tientas por los caminos inseguros que ha generado la pérdida (Bowly, 1993). El elemento común a todas estas pérdidas es el duelo (del latín *dolus*, dolor, aflicción) que emerge como una reacción natural que no admite diferencias, y que compromete aspectos físicos, sociales y psicológicos (Meza et al, 2008). Resulta interesante señalar que duelo acepta otra significación, la cual también proveniente del latín *duellum que* reconoce la acepción como “combate” o “pelea entre dos a consecuencia de un reto o desafío”. (Barreto & soler,2007; RAE, 2001).

A partir de las acepciones señaladas y de su significado implícito, puede concebirse el duelo como un resultante de un proceso de pérdida que se encuentra siempre presente en nuestro acontecer. Existen pérdidas que son universalmente aceptadas y definidas claramente en lo social, como puede ser la pérdida de la salud, la pérdida producto del fallecimiento de un ser querido, y otras que son claramente identificables pues socialmente son aceptadas y normalizadas como tal. Pero que sucede con aquellas pérdidas que no resultan tan nítidas para la sociedad y que solo en la mayoría de los casos impacta a la persona en forma individual, como la pérdida

de una oportunidad laboral, la pérdida producida por la ruptura de un pololeo, la pérdida de confianza en el prójimo, la pérdida del sustento diario, solo por nombrar algunas.

En los casos señalados, el dolor que produce la pérdida puede verse aumentado debido a la incompreensión, falta de atención o apoyo que el doliente recibe de su medio. La pérdida no es solo el sentimiento que se produce por la muerte, si bien es la más importante, sino que abarca el conjunto de experiencias significativas de separación o privación de personas u objetos con las que se ha establecido un vínculo o un lazo. Esta privación que puede ser total o parcial con lo que nos resulta significativo, establece la necesidad de contar con un proceso de elaboración de la relación con lo perdido, que es lo que llamamos duelo. Conviene reflexionar en este punto en torno a que la pérdida en nuestro diario acontecer nos acompaña en todas nuestras acciones desde el momento que nacemos donde perdemos la seguridad del vientre materno, cuando nos separamos de nuestro soporte para dar los primeros pasos, cuando dejamos atrás eventos de nuestra vida como cambio de lugar, de colegio, ingreso a los distintos niveles educacionales donde como en una película algunos amigos aparecen y otros desaparecen, la pérdida de relaciones afectivas, las producidas por engaños, y muchas otras que pudieran identificarse.

Las pérdidas son múltiples y se van sucediendo una tras otra en nuestro desarrollo, muchas de las cuales las dejamos atrás sin más, pero algunas de ellas se arraigan profundamente en nosotros, condicionando la forma que vemos el mundo. Los cambios producen pérdidas (empobrecimiento) pero también crecimiento el cual ingresa a nuestro repertorio por medio de la idea del cambio. Todo cambio implica una pérdida, y es por tanto imposible concebir el cambio sin una pérdida. Cambiamos y perdemos ante lo material, ante la pérdida de afectos, ante la más temida de las pérdidas que es la muerte y ante aquella que su materialización en cuanto pensamientos nos golpea brutalmente y que es la pérdida de aquello que nunca hemos tenido, pero si lo hemos soñado y deseado.

El manual diagnóstico de los trastornos mentales DSM-IV-TR (APA,2004), entrega una aproximación clínica al entendimiento del duelo, el cual bajo el apartado de “Problemas adicionales que pueden ser objeto de atención clínica”, incluye el duelo al definirlo como la reacción ante la muerte de una persona querida.

Un gran avance en la identificación del Duelo se produce con la publicación del DSM V (APA, 2012), el cual quita la exclusión del diagnóstico Episodio Depresivo mayor, si los síntomas depresivos duraban menos de dos meses posteriores al fallecimiento de un familiar, lo cual inducía a pensar que el episodio de duelo debía durar 1 o 2 meses,

lo que se contravenía con la observación en la práctica clínica, donde en la interacción con los consultantes, se podía identificar que estos episodios se podían arrastrar por años, sin necesariamente adscribirse en su clasificación a lo que se conoce como duelo patológico. De igual forma en el apartado “Otros problemas que pueden ser objeto de atención clínica”, sitúa bajo el epígrafe V62.82 (Z63.4) el “Duelo no Complicado”, asociándolo a “cuando el objeto de la atención clínica es una reacción normal ante la muerte de un ser querido”. A su turno, la clasificación internacional de las enfermedades CIE 10, Trastornos Mentales y del Comportamiento, tipifica el duelo normal bajo el código Z63.4 asociando este a la desaparición o fallecimiento de un miembro de la familia), mientras que utiliza los trastornos de adaptación F43.2 para identificar las reacciones de duelo de cualquier duración que se consideren anormales por sus manifestaciones o contenidos (OMS, 1992).

Algunas aproximaciones

Sin duda que el duelo, como lo conocemos y vivimos se expresa con toda su fuerza por medio del dolor frente a la pérdida, especialmente cuando esta se origina en la pérdida de un ser querido, enfoque que tradicionalmente es objeto de estudio y análisis por diferentes autores, lo que sin embargo deja de lado los procesos de duelo que nos vemos afectados diariamente por nuestro acontecer y que nos van dejando pérdidas que muchas veces son no visibilizadas y a las cuales se le prestan tradicionalmente menos atención que a la pérdida, duelo y dolor que provoca la muerte de una persona, y que son por ejemplo término de relaciones afectivas, trabajo, estatus social y otros asociados al común devenir (Neimeyer, 2002)

La vivencia del duelo es un acto propio que se enfrenta de acuerdo a nuestras propias realidades y significación que le damos a los hechos que vivimos. De esa forma, al constituir la experiencia como un dolor propio, la significación o re significación implicará una aproximación de partida para la superación de la experiencia de dolor, del propio dolor que irrumpe e interrumpe nuestro status vivencial. El caso de Matilde (63) así al menos lo sugiere;

“La gente me decía debes ser fuerte, y yo me preguntaba ¿Por qué debo serlo? Me decían dale tiempo al tiempo, y yo no lo quería. Me decían tienes mucho por que luchar y yo no quería luchar, me decían debes de seguir viviendo y yo no quería seguir haciéndolo. Solo quería vivir este episodio a mi manera”

Matilde grita a través de sus palabras “no me quites mi duelo”, déjenme vivirlo a mi manera, moviéndonos a comprender que el duelo no es un trastorno sino un proceso

vital estresante en la mayoría de los casos por la que pasamos o pasaremos todos los seres humanos. Desde una perspectiva psicológica, el duelo provoca un desequilibrio psicoemocional que afecta todas las funciones cognitivas superiores, constituyéndose en una experiencia que nos afecta en forma global, afectando los aspectos psicológicos, emotivos, sociales, mentales, espirituales y físicos, impulsándonos a experimentar un estado de desajuste general que solo lo superaremos a través de íntimos procesos específicos de ajustes. El duelo es la búsqueda de los ajustes perdidos tras un evento de pérdidas significativas, es la búsqueda del equilibrio, es el reencuentro y aceptación de nuestro propio acontecer, de nuestra propia realidad, de nuestro propio vivir (Silva, 2008).

El duelo es un grito que lucha por emerger y duele. Duele la realidad, duele lo social, duelen nuestros ajustes, duele el pasado, el presente y el futuro. Duele lo hecho y lo no hecho, lo soñado y lo vivido. Toda la vida en su conjunto duele. No se debe confundir con el luto, que es la expresión física externa provocada por la pérdida, que se traduce en ritos, manifestaciones, costumbres sociales, relaciones, lo que lleva incluso a la vestimenta expresándola a través de su color negro. El duelo es una experiencia psicoemocional y el luto la expresión o manifestación externa de esa experiencia

En lo anterior subyace la expresión tradicional del duelo por la pérdida del ser querido. Sin embargo y variadas veces en la práctica de la consulta encontramos casos en que la pérdida y duelo asociado se relacionan con otros aspectos asociados al funcionamiento de la persona como un todo, por ejemplo, en el caso laboral, como lo señala Alberto:

“Cuando me lo dijeron pensé que era una broma. No podía ser que, a mí, después de estar toda una vida en la empresa, de haber postergado muchas veces mi familia y descanso me hubiesen despedido porque necesitaban reorganizar las áreas. Han pasado dos años y se fueron los amigos, la familia y los recursos. Lo único que me llegó nuevo fue esta depresión que me acompaña todos los días, como un estigma de lo que vivo”. (Alberto, 59 años, Administrador)”.

El caso de Alberto refleja una realidad que aparece conforme se transita de una economía industrial moderna a una post-moderna, donde la globalización de los mercados, la tecnología y una sociedad basada en la información, desestabilizan las empresas que se ven enfrentadas a fusiones, reorganizaciones, recortes presupuestarios y otros, haciendo añicos la seguridad y estabilidad en el empleo (Savickas, 2019). Al considerar diversos enfoques de la Psicología Laboral, las

pérdidas laborales incluso cuando han sido planeadas, producen desorientación, períodos de incertidumbre y de reflexión en cuanto si el camino elegido fue el mejor, si la decisión fue correcta y si hubiese sido mejor no arriesgarse a un cambio. Cuando estas pérdidas se producen por otros eventos como jubilaciones forzadas, despidos u otras formas inesperadas, nos sentimos traicionados, engañados y minusvalorados, donde la pérdida del rol laboral nos producirá reacciones distintas a las producidas por pérdidas vitales, sumiendo a las personas en estados de desesperanza y desanimo, finalmente depresión, que en casos extremos puede llevar al sujeto a atentar contra su propia integridad (Ecker & Hulley, 2008).

El trabajo, y de ahí entenderemos el impacto de la pérdida, no puede ser solo considerado una fuente de obtención de recursos monetarios, sino que define y sustenta muchos de nuestros proyectos personales, entregándonos una dirección y propósito, por el cual trabajamos y nos orientamos hacia el futuro. También organiza nuestras vidas, proporcionándonos la interacción social necesaria que nos permite relacionarnos con otras personas y mejorar nuestras capacidades en todos los frentes, en lo personal al sentir un propósito a través de él, en la interacción diaria al probar nuestras capacidades de ejecución, de resolución de problemas, de superación, de relacionarnos laboralmente y socialmente.

Algunos Psicólogos como Robert A. Neimeyer señalan que “el trabajo determina gran parte de nuestro pasado (lo que hemos conseguido), de nuestro presente (lo que hacemos cada día) y de nuestro futuro (lo que queremos conseguir), y su pérdida hacen que se tambaleen los cimientos de nuestra identidad y nuestros planes de vida”. De ahí que, la pérdida del rol laboral a diferencia de otras pérdidas vitales, resultan complicadas pues no existe un período de tiempo que permita llevar un ritual que ayude a la superación, siendo necesario elaborar el duelo para superar los confusos sentimientos que la pérdida laboral provoca, y las exigencias que nos vemos enfrentados, no solo en el ámbito personal, sino que en lo familiar y social.

En la línea anterior y en la construcción de la propia identidad, el transcurso de la vida obliga a enfrentar pérdidas que no necesariamente significan el establecimiento de un duelo por medio de la muerte, sino que también por la experimentación de pérdidas relacionadas a lo afectivo, a la separación y a la carga emocional que ello conlleva, lo cual queda expresado en cruda forma en las palabras de Isabel.

“Mi mundo se derrumbó cuando Antonio me dejó. La verdad no entendía por qué después de siete años de pololeo se terminaba todo, donde hasta habíamos hablado de matrimonio. Empezamos a pololear en el Colegio y ahora en la Universidad me deja por otra. Tampoco entiendo a mis amigas

que me dicen que ya encontraré otro, que solo le dé tiempo al tiempo. Yo lo quiero a él y solo a él. No quiero a otro en mi vida y creo que nunca volveré a creer en alguien. (Isabel, 23 años)”.

La pérdida que vive Isabel no corresponde a la ausencia producida por la pérdida de un ser querido que como consecuencia final sucede la muerte, sino que obedece a lo que puede señalarse como pérdida de relaciones significativas, y que pueden hacernos entrar en ciclos emocionales que nos impidan la reorganización de nuestros significados, especialmente cuando el rompimiento de la relación es de una de las partes, que pone fin a esa relación en forma unilateral.

Como en el caso de Isabel, muchas de las pérdidas que hemos experimentado se han dado en la adolescencia, e independiente de si ellas son superficiales o no dejan profundas huellas en nosotros. La relación del pololeo a temprana edad hace percibir al otro como el centro de nuestro universo, y cuando aquello se derrumba, afloran los sentimientos de culpa, de pena, de ira, de soledad, que en algunos casos puede sumir a quien lo experimenta en una profunda depresión.

Estos sentimientos pueden verse agravados cuando los padres, amigos o círculos cercanos minimizan lo pasado, no escuchan a la parte doliente y lo toman como una situación que con el tiempo se superará. Lamentablemente, si bien en algunos casos puede ser así, en otros hace que la persona se sumerja en un profundo duelo complicado. La anterior además se ve influido porqué ninguno de nosotros entra en una relación sentimental como una página en blanco, que iremos escribiendo a medida que avanzamos, dado que más bien entramos con ciertas expectativas de como esa relación podría ser, de cómo podría evolucionar, forjando en las personas un conjunto de esperanzas y creencias, de los cuales muchas veces no somos conscientes, pero que influirán en nosotros como lo vemos en Isabel.

Una mención especial en este proceso clínico-reflexivo lo constituye la materialización del duelo no visibilizado, incomprendido, carente de atención de su círculo, el cual genera en el tiempo un mayor dolor, debido a que el dolor producido se banaliza, se trivializa, no se reconoce o se ignora, tal como a través de su brutal relato, un niño de siete años lo expresa.

“Los odio, los odio y ojalá les pase lo mismo. Mis papás y mi hermano mayor el Seba se rieron de mí y me dijeron que era un tonto. Que me iban a comprar otro y que no era más que un ratón el que se había muerto. Finalmente lo tomaron y metieron en una bolsa y lo tiraron a la basura. Yo voy hacer lo mismo con ellos. Era mi hámster el que se había muerto, mi amigo que me

miraba desde encima de la cama donde corría, con el que salía al patio a jugar y no era un ratón, tenía nombre y se llamaba Carlitos, igual que yo. No me dejaron enterrarlo como yo quería y el Seba me dijo que eran puras tonteras. Lloré y lloré y lo botaron a la basura y me castigaron mandándome a la pieza. Me trajeron otro, pero no lo quiero, ojalá se muera y se mueran ellos, los voy a meter en una bolsa de basura a todos. Carlitos (7 años)”.

En el relato de Carlitos de siete años quien acude a la consulta con su mamá, “*dado que se ha puesto insoportable desde que murió su mascota*”, empezamos a encontrar aspectos desconocidos en el proceso de la pérdida y el duelo. Cuando un familiar o alguien cercano a nosotros muere, nos permitimos entregar nuestros cariños, palabras y sinceras condolencias, entendiendo el llanto como una expresión en que el doliente y nosotros mismos estamos autorizados a realizarlo dadas las circunstancias, o sea podemos socialmente experimentar nuestras emociones (Rozalski, Holland, & Neimeyer, 2016).

Pero que sucede cuando la pérdida es de un perro que lo atropellaron, de un gato con una enfermedad terminal, de un hámster que murió de “algo” según lo que cuenta Carlitos. En este caso la historia que se narra es distinta, y muchos te contarán que nadie y solo ellos entendieron lo que la mascota significaba, y que incluso les sugirieron comprarse otra para reemplazarla, olvidando que el duelo en esta situación es doloroso por la pérdida en sí, pero en muchos casos de una profundidad insospechada, debido a la posible soledad con que se aborda este tipo de duelo.

Cuando se pierde una mascota puede entrarse en un luto profundo por la pérdida del amor incondicional que nos entregan nuestras mascotas, por la pérdida de las emociones sinceras y por la aceptación que hacen de nosotros independiente de nuestros estados de ánimo. Ellas no nos juzgan buscando o hurgando en nuestras inseguridades o imperfecciones, aceptándonos como somos y como pocos humanos pueden lograrlo.

Estamos de luto también por la pérdida de un protegido, ya que a través de ella somos responsables – o deberíamos serlo - de otra vida, donde tenemos que hacer todo lo que está en nuestras manos para asegurarle la comodidad física y emocional de nuestros acompañantes. Somos responsables de otra vida y, a menudo hacemos todo lo posible para garantizar la comodidad física y emocional de nuestra mascota. Todos estos esfuerzos, que sin duda realizamos con cariño, nos llevan a sentir la pérdida del compañero mascota en lo más profundo de nosotros mismos.

A modo de reflexión

En la introducción del artículo planteaba las dos visiones que se establecen como raíz de la palabra duelo, “*Dolus*” y “*Duellum*”, la primera haciendo relación al dolor o aflicción que emerge ante la pérdida y el segundo, que implica un enfrentamiento entre dos personas producto de un reto o desafío, como mecanismo de superación de controversia. Así desde estas dos miradas podemos entender su complementariedad al concebir el duelo como una experiencia que intenta reconstruir el mundo de significados, enfrentado a una pérdida significativa. Las experiencias clínicas narradas nos acercan a identificar patrones de acciones donde “el doliente” debe de jugar un rol activo, más que encasillarse en etapas pre concebidas de duelo, comprometiendo su sistema de creencias.

La pérdida y la subsecuencia del duelo acercan a los pacientes a sus propias realidades y a comenzar un proceso de reconstrucción de su vivenciar, donde se busca a través de la experiencia terapéutica, centrarnos en la etapa de reconstrucción y sus significados más que enfocarse en lo que puede resultar un duelo patológico o normal, o forzar la terapia a enfocarse a tratar de lograr un estado de bienestar anterior a la pérdida. De la misma forma nos enseña el proceso terapéutico que los psicólogos debemos entender la pérdida como un proceso amplio en el cual el dolor se produce por la privación o ausencia de algo que tenemos y que no volveremos a tener, pudiendo expresarse estas de variadas formas como fue señalado en este artículo.

Así desde una mirada terapéutica, el duelo nos refleja la propia identidad del ser, nos enseña su propia construcción de significados que se ve enfrentada al momento de dolor que atraviesa el doliente, estableciendo el desafío terapéutico de mediar en la reconstrucción del mundo personal de significados que ha sido cuestionado por la pérdida. Es en este punto donde *Dolus* y *Duellum* se unen en su significado en el espacio terapéutico, al concebir el duelo como algo hecho por nosotros mismos y no impuesto desde afuera, ni menos con etapas predeterminadas como criterio de evolución universal, lo cual dejaría al doliente en un espacio pasivo desaprovechando el espacio activo que el terapeuta puede mediar.

Referencias

American Psychiatric Association (2012). *American Psychiatric Association. DSMV Development: Persistent Complex Bereavement- Related Disorder* (Proposed for Section III of the DSM-5).

American Psychiatric Association (2004). *Asociación Psiquiátrica Americana (APA). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, Texto Revisado. DSM IV-TR*. Masson.

Barreto, MP, Soler C. (2007). *Muerte y duelo. Síntesis*.

Bowlby, J. (1993). *La pérdida afectiva: tristeza y depresión*. Paidós

Ecker, B. & Hulley, L. (2008). Coherence Therapy: Swift change at the roots of symptom production. In J. Raskin & S. Bridges (Eds.), *Studies in meaning 3: Constructivist psychotherapy in the real world*. Pace University Press.

Meza, E. ; García, S.; Torres, A.; Castillo, L.; Sauri, S. & Martíne, S. (2008). El proceso del duelo. Un mecanismo humano para el manejo de las pérdidas emocionales, *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 13,1.

Neimeyer, R. (2002). *Lessons of loss: a guide to coping*. Memphis, TN: Center for the Study of Loss and Transition.

Organización Mundial de la Salud (1992). *Organización Mundial de la Salud, CIE. Clasificación internacional de las enfermedades: Trastornos mentales y del comportamiento*. 10ª ed. Meditor.

Real Academia Española (2001). *Real Academia de la Lengua Española*. 22 ed. Espasa, Apraxia: 854.

Rozalski, V., Holland, J. M. & Neimeyer, R. A. (2016). Circumstances of death and complicated grief: Indirect associations through meaning made of loss. *Journal of Loss and Trauma*, 10.1080/15325024.2016.1161426.

Savickas, M. (2019). *Career Counseling*. American Psychological Association. 2ed.

Silva, B (2008). El proceso del duelo. Un mecanismo humano para el manejo de las pérdidas emocionales. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 13,1.

Ricardo L. Guzmán Sanza

Psicólogo, UNIACC, Ingeniero Comercial, Universidad Arturo Prat, Profesor de Estado en Física, Universidad de Chile, Doctor of Business Administration – DBA, ULSETB, Bruxelles, Bélgica; Revalidado Doctor en Administración de Empresas – Universidad de Chile, Master en Dirección de Empresas – MBA, Universidad de Lleida, España, Master of Business Administration; P. Universidad Católica, Magíster en Administración de Empresas, P. Universidad Católica, Magíster en Ciencias Políticas, Universidad de Chile, Post- titulado en Estudios Superiores en Administración de Empresas (ESAE), P. Universidad Católica. Profesor de Administración y Gestión de Recursos Humanos, Diseño y cambio Organizacional, Comportamiento y Desarrollo Organizacional y Negociación Internacional en Universidad del Pacífico y Profesor de Fundamentos Estadísticos y Metodología Cuantitativa, UNIACC. E.mail: ricardo.guzman@uniacc.edu

La pantalla como síntoma: La teleserie “Juegos de poder” y el 18 de octubre

doi: 10.33264/rpa.202001-14

Rodolfo Arenas Romero

(a partir de una investigación de Arenas, Arriagada y Vásquez)

Escuela de Periodismo

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Resumen

Se demuestra que varios de los rasgos que se esgrimieron posteriormente como posibles explicaciones del movimiento social del 18 de octubre se hallaban presentes, con nitidez, en la serie “Juegos de poder”, que se exhibía en la televisión abierta en forma paralela a estos acontecimientos.

De esta manera se valida la necesidad de ejercer la crítica cultural, ya que los productos de nuestra entretención masiva, especialmente la audiovisual, constituyen el espacio donde se construye, se valida y se difunde la realidad social.

Palabras clave: movimiento social, televisión abierta, realidad social, crítica cultural

Abstract

It is shown that several of the features subsequently used as possible explanations of the social movement of 18 October were clearly present in the series "Games of Power", which was shown on open television in parallel with these Events.

In this way the need to exercise cultural criticism is validated, since the products of our mass intertention, especially the audiovisual, constitute the space where social reality is built, validated and disseminated.

Keywords: social movements, television, social reality, cultural criticism

Introducción

El diálogo acerca de nuestra peripecia humana, la construcción de los sentidos con que vamos configurando nuestra historia, atávicamente se materializaba a través de relatos legendarios o textos sagrados. En nuestros tiempos, se construye a través de los medios de comunicación masiva. “Los discursos audiovisuales se han convertido en nuestro principal modo de comunicarnos y hablar sobre nuestro mundo” (Silva, 2019, pág. 175).

Pero esta actividad no representa únicamente el registro. Constituye una elaboración de los sucesos, reales o emblemáticos, que propone un sentido en la sociedad que la cobija. Más aún, se convierten en un indicador de realidad, de los factores evidentes y tácitos que la construyen: “Los medios, como consecuencia de la aparición de las nuevas tecnologías, se han convertido en el eje principal de las actividades de la realidad, en la ideología implícita y explícita de nuestra sociedad actual” (Silva, 2015, pág. 75).

En efecto, los productos televisivos, como vehículo de entretenimiento de masas, y en especial en los formatos ficcionales, resultan “particularmente eficaces en la transmisión de valores, puesto que, al estar asociados con la evasión, la carga cultural que llevan implícita resulta menos evidente para los receptores” (Castillo, Simelio, & Ruiz, 2012).

Esta relevancia social de la ficción televisiva se ilustra con la investigación del historiador Ian Kershaw, quien describe en su libro “Ascenso y crisis. Europa 1950-2017” que la conciencia colectiva europea reconoció la radicalidad trágica de la Segunda Guerra Mundial, y especialmente el genocidio, recién en la década de los 80’ del siglo pasado. La razón de este cambio a destiempo de mentalidad, según el autor británico, responde a la exhibición en 1979 de la serie “Holocausto”, donde se narra el exterminio judío desde la perspectiva de una familia alemana común y corriente. Con veinte millones de espectadores, la producción televisiva produjo un efecto devastador en la sociedad germana, logrando la identificación con las víctimas y que se sincerara el reconocimiento de estos crímenes (Careaga, 2019, pág. 2).

Precisamente esa dimensión, identificar los sentidos propuestos por productos audiovisuales para la construcción de la memoria mítica nacional, animaba los objetivos de un proyecto investigativo amparado por la Uniacc que incluía un filme (“El club”, 2015), una serie en *streaming* (“Bala loca”, 2016) y una teleserie nocturna (“Juegos de Poder”, 2019). Todas piezas con relaciones muy concretas respecto de la realidad nacional. Por lo que “sostienen un estatuto ficcional que les permiten emanciparse de cualquier rigor histórico, mientras que el calificativo de histórico insiste en otorgarles algún valor de verdad” (Silva, 2019, pág. 177).

Objetivo y metodología

Este proceso investigativo referido se vio sorprendido con los sucesos del 18 de octubre de 2019. Si bien la investigación en torno a las series siguió adelante⁷³, las alternativas de la crisis social obligaron al equipo a repensar las obras desde la perspectiva que prescribía la coyuntura emergente. En ese sentido apareció un nuevo objetivo, el que anima el presente trabajo, reseñar las posibles relaciones entre la ficción y la realidad emergente. De igual manera, desde una perspectiva metacientífica, este trabajo podría, por añadidura, avanzar en la valoración de la crítica cultural como un elemento relevante dentro del área de los estudios sociales.

Por consiguiente, el primer supuesto de este texto considera que el arte desempeña un rol fundamental en el desarrollo, cotidiano y continuo, de la sociedad en que se produce. El segundo supuesto apunta a la existencia de una relación influyente y necesaria entre artes y sociedad. Finalmente, en el último de los supuestos, el pacto de recepción entre el producto cultural y el público se basa en la obtención de un placer que lo explica y legitima.

Para la revisión de la relación entre la serie y su coyuntura se utilizó una metodología de orden cualitativa, basada en el análisis textual, dentro de la perspectiva de los estudios culturales (indagación interdisciplinaria respecto de los sentidos de un fenómeno). El nivel investigativo apuntó a la descripción, ya que las lecturas de productos culturales se encuentran lo bastante desarrolladas como para declarar insuficiente una perspectiva meramente indagatoria.

Los datos se recogieron a partir de la teoría pragmática de cooperación textual. Este proyecto, entendido como un diálogo entre las estrategias discursivas de una creación y las estrategias interpretativas del grupo receptor, apunta a cómo se construye cooperativamente el sentido. Una dimensión semiótica que responde precisamente al diálogo –placentero– que se produce entre la interpretación y la construcción de mundos, la ideología.

“Juegos de poder”: la elite morbosa

Una fiesta juvenil. Dos muchachos y la polola de uno de ellos parten en un conspicuo *jeep*. En un descuido, atropellan a otro par de jóvenes. Entonces se impone una decisión moral respecto del valor de la vida humana, lo correcto consiste en tratar de salvar a los heridos y asumir el error. Además, ese es el procedimiento legal. Pero

⁷³ El informe se encuentra en proceso de evaluación durante los días en que se redacta este texto.

optan por abandonar a los atropellados.

“Juegos de poder”, telenovela exhibida durante 2019, alude al atropello de una persona en un camino rural, que luego fue abandonado denegando auxilio, por el hijo menor del presidente del mayor partido político chileno. Posteriormente, el conductor fue condenado a una pena remitida, polémico veredicto en que se acusaron actos de obstrucción a la justicia (Ciper, 2014).

En la ficción, los jóvenes, primos hermanos y que provienen de una familia con un gran peso político, intentan mantener en secreto el delito. Sin embargo, las peculiaridades del automóvil les delatan. El padre de uno, precandidato a la presidencia de la República, debe decidir si entrega a su hijo y a su sobrino a la policía, para que respondan por sus crímenes, como instruye la legalidad vigente y que es lo que podría esperarse del nivel ético de un político. Pero nuevamente se pasa a llevar el límite legal y deontológico.

Se inicia así un espiral incremental, en que cada delito –conducción en estado de ebriedad, cuasidelito de homicidio y de lesiones graves, denegación de auxilio, encubrimiento– necesita o se va relacionando con nuevos crímenes: receptación, diversos tipos de robo, acoso sexual, pederastia, aborto fuera de las tres causales legales, secuestro, tráfico de drogas, tortura, prevaricación, maltrato animal con resultado de muerte, perjurio, conspiración para la comisión delictual, obstrucción a la justicia, extorsión, violencia intrafamiliar y, en varias ocasiones, homicidio. Cada vez que aparece un linde al accionar de los protagonistas esta frontera se traspasa, con creciente mayor facilidad.

Finalmente se incurre en un delito que conlleva poca carga penal; pero que representa uno de los mayores tabúes de la humanidad, el incesto. Los primos, sabiendo que son realmente medios hermanos, se convierten en pareja sexual. Al frente se erige la justicia, encarnada en la policía, la fiscalía y los jueces. Un grupo que no representa precisamente la contraparte moral, ya que también se cometen delitos y, sin duda, también presentan límites muy difusos en términos éticos y de valores personales.

En paralelo, el candidato, que se inicia casi como una proyección de las pretensiones de su poderoso suegro, crece hasta convertirse en un poder en sí mismo, con claras posibilidades de acceder al primer cargo del país.

Para el espectador existen dos maneras de disfrutar la narración: seguir la peripecia con paseos conjeturales respecto a que el tinglado se desarme y la hipotética posibilidad de castigo, o, lo que parece más probable, que se enfrasque en una recepción admirativa respecto de los niveles crecientes de trasgresión. La perversión

como placer (Arenas, 2017, pág. 55).

La competencia semiótica central de la narración se da en relación con el eje del “querer”, especialmente la ambición del candidato por alcanzar la presidencia; pero también en la satisfacción hedónica, en especial su variante sexual (la seducción de la cuñada). Sin embargo, este “querer” no resulta posible por sí solo, únicamente se explica en su dependencia del “poder”. En efecto, los jóvenes obtienen el respaldo de la elite política para evitar ser identificados y luego salir relativamente indemnes del enjuiciamiento; el candidato encarga la eliminación dolosa de los inconvenientes, amén de las “influencias” a las que echa mano a voluntad.

El contrapunto debería encontrarse en la policía. Pero no se trata meridianamente de la búsqueda de la justicia, además de la corrupción, su comportamiento también abreva de la venganza (la esposa del fiscal es amante del político). La contraposición dicotómica clásica de buenos y malos deja su lugar a gradaciones distintas de la maldad, por acción u omisión. Por ende, se presenta un mundo sicopático, donde se conoce el bien –está en la propuesta pública del candidato y en el discurso social y familiar–, pero se ejecuta el mal (Horzajo, 2017). La empatía está tan reducida como se encuentra desarrollada la desinhibición. El problema radica en que esta elite morbosa domina la nación, no solo bajo cuerda, sino que puede fabricar un candidato y triunfar en las urnas.

Un brusco cuestionamiento a la sociedad actual. Un personaje de amplia gama criminal puede disimular su verdadera faz, presentar el mejor de los rostros ante la sociedad y resultar elegido para los más relevantes cargos.

Personaje y entorno reciben escaso castigo, salvo revanchas “kármicas” (equivocaciones que provocan un daño a sí mismos, como cuando el ya ungido presidente acribilla a su propio hijo). Finalmente, pareciera que una prueba en redes sociales tiene más poder que la justicia y se insinúa que el presidente será llevado a juicio. Pero ya es tarde, la corrupción se halla normalizada y la política pasa a constituir un espiral de trasgresión sin mayor consecuencia. La elite asume el poder, a cualquier precio, para servirse a sí misma.

El mundo propuesto por la serie constituye una distopía. Una realidad donde la legalidad se dobléga ante el personaje relevante y solo rige con la gente común. Una situación donde el valor máximo remite a la satisfacción de los deseos, sin importar el precio, en dinero o sangre, que haya que pagar. Una circunstancia en que el querer depende del poder. Y que –se debe recordar el atropello inicial– remitía directamente a sucesos de la coyuntura nacional.

Octubre, 2019

Los síntomas de la crisis que ebulle el 18 de octubre se encontraban, entre otros muchos sitios, en nuestra pantalla chica. “Juegos de poder” ostentaba claramente varios aspectos que fueron mencionados luego como causas o detonantes de la explosión de la situación social chilena.

Así, en el recuento de las hipótesis de los medios internacionales (Arenas, Arriagada, & Vásquez, 2020), se indican las siguientes posibles causas de la irrupción del movimiento social: (a) tosquedad de la oligarquía gobernante y la elite en general; (b) pérdida de valor de lo institucional y altos niveles de impunidad; (c) pedofilia, abusos sexuales y encubrimiento en la Iglesia; (d) deterioro total de la actividad política; (e) escasa aprobación popular para los servicios públicos; (f) sensación extendida en la ciudadanía de sentirse abusada; (g) corrupción en las empresas privadas (colusión de precios); (h) descrédito del modelo económico y (j) acusaciones de abuso sostenido de la policía.

En la serie se hallan presentes varias de estas posibles explicaciones. A lo menos en las maquinaciones del candidato y la fronda que lo secunda (a); destrucción total de las instituciones, especialmente la impunidad judicial (b); abusos sexuales, si bien no se dan dentro del marco eclesial (c)⁷⁴; absoluta desnaturalización de la política, donde sus representantes resultan inmorales ejecutores de la conveniencia propia (d); los personajes de menor posición socioeconómica se declaran abusados sistemáticamente por el poder (f); todas las instituciones sucumben ante el poder político y pecuniario (g)⁷⁵ y los abusos del sistema policial y judicial, arbitrario y corrupto (i).

Algo similar ocurre en los 17 factores que explicarían la crisis (Waissbluth, 2020). Por ejemplo, el descrédito de la representatividad en la creación cupular de la candidatura, la exacerbación del individualismo en el hedonismo desenfrenado y la sensación de anomia en la disposición dual en que lo público respeta y encomia lo correcto mientras lo privado no respeta regla alguna.

Discusión: definiciones de la realidad social

No resulta casualidad que muchos de los problemas centrales en la crisis social chilena se encontraran con meridiana claridad en “Juegos de Poder”, así como en

⁷⁴ En esta serie no se aprecia, pero en la película “El club”, la situación de abusos, encubrimiento e impunidad de la Iglesia Católica constituyen el tema central.

⁷⁵ No existen alusiones directas a actos corruptos de empresas privadas; sin embargo, esa es una de las temáticas principales de “Bala Loca”.

otras producciones contemporáneas. Obviamente no figuraba entre los objetivos principales de la serie ostentarlos (aunque puede que existan producciones argumentales de denuncia o documentales de investigación que tengan ese propósito); pero sí que resultaba imposible evitarlos.

La sociedad promueve o permite ciertos valores –en contraposición con los que intenta eliminar– los que consecuentemente anidan en los proyectos ficcionales, proyectándose en la pantalla. Es el caso de “Río Místico” (2003) oponiéndose a la invasión a Irak y a “La Aldea” (2004) justificándola. Y en nuestro medio, resulta posible entender “Subterra” (2003) como retroproyección de la Concertación de Partidos por la Democracia y “Lola” (2007) en tanto alusión metafórica al triunfo electoral de Michelle Bachelet.

Estas alegorías, muchas veces resultan necesarias para los productos culturales, que siempre se refieren de alguna manera a su entorno, ya sea por alusión, “El chacotero sentimental (1999) o “Araña” (2019), u omisión, “El último grumete” (1983).

“Juegos de poder” recoge la crisis de la política como clubes de elite que comparten el poder, la pérdida de confianza de la sociedad en sus instituciones (especialmente policía y justicia), la sensación de que cumplir las leyes no tiene mayor significado, que los grupos más acomodados pueden hacer lo que les viene en gana, que la agresión representa una forma sencilla de terminar con lo que molesta, que el abuso sexual y la violencia de género ya resultan normales, que lo relevante consiste en lograr el placer, que campea sin ambages la inequidad.

Lo más sintomático es que nadie se sorprendía por la temática, nadie reclamaba –a excepción del padre del aludido en el segmento inicial–, el público consideraba plausible la serie, verosímiles sus alternativas. Es más, le producía placer su recepción. Otrora estas obras sintomáticas de la sociedad eran materia de literatura y luego también de cine, hoy se instalan en la pantalla chica y sus ramificaciones digitales. Y si bien no constituye un fenómeno imperante, si “se han convertido en una fuente dominante de definiciones e imágenes de la realidad social para los individuos, pero también colectivamente para los grupos y sociedades, expresan valores y juicios normativos inextricablemente mezclados con las noticias y los entretenimientos” (Silva, 2015, pág. 78).

Resulta una exigencia para la crítica cultural estar constantemente desentrañando los mensajes evaluativos, morales y éticos, en suma, ideológicos, de los productos mediales, ya sean de ficción o documentales. No resulta irrelevante. Allí hay una fuente de información respecto de la sociedad. En ellos se está construyendo la realidad social delante de nuestros ojos.

Referencias

- Arenas, Arriagada, & Vásquez. (2020). *Representación de seguridad, delito y justicia en los audiovisuales argumentales chilenos recientes*.
- Arenas, R. (2017). El trasero de Zoe. *Revista Chilena de Semiótica*, 44-57.
- Careaga, R. (23 de junio de 2019). Europa en la montaña rusa. *El Mercurio*, págs. 2 - 3.
- Castillo, A., Simelio, N., & Ruiz, M. (2012). La reconstrucción del pasado reciente a través de la narrativa televisiva. Estudio comparativo de Chile y España. *Revista Comunicación*, 666-681.
- Centro de Investigaciones Periodísticas (11 de abril de 2014). *El pago que echó abajo la posibilidad de que el hijo de Carlos Larraín vaya a la cárcel*.
<https://ciperchile.cl/radar/el-pago-que-echo-abajo-la-posibilidad-de-que-el-hijo-de-carlos-larrain-vaya-a-la-carcel/>
- Horzajo, D. (2017). La psicopatía en la actualidad: abordaje clínico-legal. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 17, 69-88.
- Silva, J. (2015). Análisis de valores sociales en series. *Tesis Doctoral*. Sevilla, Andalucía, España: Departamento de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura.
- Silva, R. (2019). Ficción y transformaciones de la memoria histórica en NO de Pablo Larraín. *Comunicación y Medios* (39), 174-185.
- Waissbluth, M. (15 de febrero de 2020). Estallido social: un cóctel de 17 ingredientes. *El Mercurio*, pág. 2.

Rodolfo Arenas Romero

Periodista, licenciado en Comunicación Social, magíster en Educación, máster en Literatura Hispanoamericana, doctor en Literatura. Ejercicio profesional en medios de comunicación: jefe de Cultura y Espectáculos (La Tercera), editor de suplementos (La Cuarta), subdirector (revista VEA). Ejercicio académico: docente universitario (1998-2020), director de docencia (2012-2014), académico investigador (2019-2020).

Instituciones culturales y la inmaterialidad del arte contemporáneo

doi: [10.33264/rpa.202001-15](https://doi.org/10.33264/rpa.202001-15)

Simón Arévalo Hernández

Licenciado en Ciencias de la Información, UCSC

Resumen

Los avances tecnológicos han traído consigo numerosos cambios en los ámbitos de la cultura y las artes, puntualmente a partir de ciertas obras desarrolladas con códigos informáticos y dispuestas a través del internet y sus dispositivos de acceso. No obstante, la institucionalidad cultural se ha quedado atrás a la hora de sumar estas piezas en sus colecciones de manera adecuada.

El presente artículo trata sobre esta problemática y de cómo instituciones como las bibliotecas y los museos se podrían volver irrelevantes a la hora de cumplir su misión documental, de conservación y de difusión ante estas situaciones, particularmente, cuando esa misma inmaterialidad y falta de soporte físico se vuelve parte de una esencia y narrativa artística. Se citan y proponen lineamientos que la institucionalidad cultural puede considerar y adoptar para enfrentar estas complejidades que ponen en juego su relevancia con el devenir de la tecnología y las nuevas formas de expresión artística.

Palabras clave: hipercultura, metamodernidad, bibliotecología, museología, arte contemporáneo, arte de los nuevos medios, net.art

Abstract

Technological advances have brought numerous changes in the fields of culture and the arts, specifically those based on certain works developed with computer codes and arranged through the Internet and its access devices. However, cultural institutions have lagged behind when it comes to adding these pieces to their collections in an appropriate way.

This article deals with this problem and how institutions such as libraries and museums might become irrelevant when it comes to fulfilling their documentary, conservation and dissemination mission in these situations, particularly when that same immateriality and lack of physical support become part of an artistic and narrative essence. Guidelines are cited and proposed that cultural institutions can consider and adopt in order to face these complexities that put their relevance at stake with the evolution of technology and new forms of artistic expression.

Keywords: hyperculture, metamodernity, library science, museology, contemporary art, new media art, net.art

Introducción

Las problemáticas abordadas en el presente artículo se enmarcan a partir de las nuevas realidades de conservación artística relacionadas con la tecnología y la manera que ésta afecta al arte mismo. Para entender las complejidades asociadas a este tema es necesario interiorizarse en el concepto de la **hipercultura**, idea vinculada a la globalización y a la unificación cultural mundial producto de factores como la revolución de las tecnologías de la información, la organización de redes transnacionales y la ampliación de las industrias culturales (Lipovetsky, 2011). La cultura tradicional se afirmaba como particular y local, fragmentada e inmutable; la hipercultura en cambio se despliega en la universalidad cosmopolita, del cambio perpetuo y funciona a través de lo inmemorial. Los espacios disminuyen y el tiempo se acelera en el denominado “cibertiempo global” (que no implica la desaparición de las distancias y culturas locales). Se generan identidades nuevas y múltiples en “un mundo donde las fronteras entre el arte y la moda, entre la vanguardia y lo comercial están en disolución permanente” (Lipovetsky, 2011), donde los artistas no dudan en utilizar métodos del capitalismo no solamente para promocionar su trabajo, sino también para *reinterpretarlos* y apropiar sus herramientas como comentarios y dialécticas irónicas y post-irónicas.

Esta forma de cultura remodela el universo material de la producción y el comercio: Las marcas, la moda y la cultura popular tienden entonces a adquirir una connotación estética y semiótica, que reivindican lenguajes y narrativas originalmente comerciales y triviales que ponen en duda o fin a las contradicciones culturales del capitalismo, al apropiarse de sus lenguajes, métodos y narrativas para crear experiencias estéticas.

Tras la globalización y masificación del acceso a internet, la tecnología digital reformuló todos los aspectos de la contemporaneidad, con lo que eventualmente da paso a nuevas formas de expresiones artísticas. El vínculo de la cultura con la tecnología no es nuevo, ésta última ha reinventado y puesto en cuestión las formas en que se percibe el arte y su hacer. Tema que se convirtió en punto de interés en los estudios auxiliares del arte (museología, bibliotecología, ciencias de la conservación, etc.) al tratar, por ejemplo, la reproductibilidad técnica y sus problemáticas ya instauradas por Walter Benjamin.

Esto se complejiza con el arribo y desarrollo de los medios de comunicación masivos, provocando también una tendencia a la deslocalización. Esta hiper-tecnologización

del arte abordaría nuevos problemas y situaciones propias de lo inmaterial: el cómo estas tendencias y cuestionamientos constantes pueden enfrentarse a formas de expresión cultural que desafían tanto los paradigmas de la conservación, como aquellos sobre conceptos de “comunidad”, tan utilizados por la museología crítica.

Dorado et. al., postulan que las nuevas artes nacidas en la hipercultura representan el espíritu posmoderno: desechan los paradigmas modernos de lo patrimonial y museable y superponen al **patrimonio intangible** como paradigma, evidencia y expresión de las sociedades. Asimismo, señalan la necesidad que presenta la museología de auxiliarse de otras disciplinas científicas para la resolución de problemas para reafirmar su posición y validarse dentro del entorno posmoderno.

Las instituciones relacionadas con las ciencias documentales y comúnmente relacionadas con el mundo de las artes han sido principalmente los museos y las bibliotecas, que se proyectaban a partir de un **edificio**, una **colección** y un **público**, todos elementos que interactúan dentro de lo material y por ende eran concebidas como estructuras físicas y dependientes de esas limitaciones, idea que permaneció inmóvil inclusive tras ciertos movimientos críticos posteriores. Estas miradas son continuas al paradigma de la disciplina auxiliar de la documentación, con ideas como el almacenamiento y la conservación puesto que almacenamos información en virtud de una utilidad que le ha sido conferida a una obra. El museo y la biblioteca, en conjunto con su rol educativo, prestan servicios para satisfacer necesidades de información y así generar nuevos conocimientos: Almacenar, clasificar y disponer.

Puntualmente en el caso de los museos, es a partir de 1968 durante el auge de los movimientos contraculturales en que es criticada la visión pasiva de la institución y la consolidada noción del museo-templo, pues se decaló de que debían responder adecuadamente a las sociedades a las que pertenecen. Surgen entonces nuevas lecturas a finales del siglo XX, como la **nueva museología** y la **museología crítica** donde, y en común a la museología tradicional, las colecciones que definen al museo se basan en objetos reunidos de manera intencional y originada en una misma fuente. Lo *museable* y lo *almacenable* -tanto en un sentido de puesta en valor, como de posibilidades técnicas y de intencionalidad artística- se trataban de elementos tangibles o intangibles pero registrados a partir de soportes documentales - fotografía, audio y video-. Bajo esta perspectiva, los museos estarían obligados a repensar su papel basado en los principios de las corrientes museológicas críticas, sumando todos aquellos paradigmas y elementos de los cambios producidos por la tecnología y sobre cómo ésta cambia la forma en que los espectadores se relacionan con, en este caso, el arte (Rivero, 2017).

No obstante, estos movimientos poco previeron el nacimiento y crecimiento que ocasionaría el Internet en las disciplinas documentales. A partir de la masificación de su acceso a mediados de la década de los 2000, se produce un incremento en la cantidad de información generada, y por ende, disponible. Esto conlleva al concepto de sociedad de la información; aspectos que se consideran antecedentes ante la problemática de lo inmaterial y su conservación.

Esas nuevas artes

El **net.art** (género artístico considerado base inmaterialidades producto de la hipercultura) introdujo trabajos que utilizaban al internet como medio y un lenguaje en sí mismo, vale decir, algo más que una plataforma para mostrar obras; este arte entonces crea y crece en sentido y contexto a partir la web, donde Internet define tanto el lugar como el tiempo y la razón de su existencia (Christou, 2017). Vale la pena también hacer la distinción entre los conceptos *arte en internet* y *net.art*. Como arte en internet se puede definir a cualquier obra que pueda ser visualizada en la web y que sea considerada o puesta en valor como arte; por ejemplo, una imagen de “*Las meninas*” de Velásquez ilustrando un artículo de Wikipedia. Por otro lado, el concepto del net.art hace referencia a obras de arte creadas para y desde internet. Sin embargo, en ocasiones la línea entre ambos puede ser **difícil de separar**.

Estas manifestaciones encuentran fundamento también en la interactividad, puesto que exigen que “el espectador sea parte vital de la experiencia estética y puede interactuar vívidamente con la misma”. A mediados de los noventa, una serie de artistas comienzan a emplear el internet como soporte de obras y proyectos, contexto en el que surge el net.art autorreferencial, obras basadas formalmente en códigos de programación HTML.

Este arte está creado por artistas que se desenvuelven en el ciberespacio y están relacionados con el mundo online y una forma de tiempo propia. Como describe Christou (2017) “Desafía la vida física, pelea su propia extinción, y continuamente redefine su mundo y sus asociaciones”. Este *tiempo digital*, en su movilidad, cambia la forma de hacer y evaluar el arte, junto con sugerir que deberíamos reinventar la manera en que pensamos el arte en general, puesto que también otorga nuevas posibilidades del medio: velocidad en la comunicación, en la difusión, distribución de la información y la posibilidad de *feedback*.

Como la producción cultural nace de la fluidez, el net.art contemporáneo, del denominado *post-internet*, transforma la manera en que se percibe el arte, desafiando el tiempo, duración e integridad de sus obras. Cabe mencionar que esta

idea del post-internet, más que un “después” (por usar el componente *post*), el término es utilizado para describir un “diálogo crítico constante a partir de las interacciones humanas (y por qué no decirlo, de inteligencia artificial) generadas a partir del internet” (Christou, 2017).

Esta similitud encuentra un punto de convergencia con la aparición de la **performance digital**, en que las tecnologías juegan un rol activo, no sólo como herramienta sino también como plataforma, integrando nuevos dispositivos y modos de expresión como la realidad virtual y la robótica (Ávila, 2017). Por ejemplo performances donde se utilizan recursos como la transmisión en vivo vía satélite, fusionando de esta manera la performance, los eventos en vivo y las tecnologías telemáticas.

Existen algunas características propias de la reproductibilidad que permite el internet; ya que no existe alguna imagen o imaginario original. Una obra, inclusive con restricciones legales, puede ser copiada o descargada de la web tantas veces como sus usuarios lo deseen. Como comenta Christiane Paul: “La obra de arte en la era de la reproducción digital da por sentado el remezclado y la copia instantánea. Sin degradar del original a sus múltiples”. Esto se encuentra relacionado con la idea de que el arte digital supone una ventana de libertad artística y sociopolítica, al ser más compleja una censura y un control en los contenidos de Internet, al menos en las democracias liberales occidentales, lugar donde se produce la mayoría de sus contenidos.

Tal vez el elemento más reconocido en masa del término **web 2.0** son las **redes sociales**, que en el arte han facilitado enormemente su difusión pero limitan otros elementos distintivos y que eran seminales en el net.art, como la programación y el hecho de desenvolverse en el *lienzo* del HTML.

Por otro lado, no debe descartarse que estas redes posibilitan el dar pie a **metadiscursos**, donde el formato preestablecido del sitio web o la aplicación (por ejemplo, los artistas que publican en *Instagram*) puede usarse de por sí como recurso artístico: La conocida frase de que la obra requiere de la interacción del receptor para que se de por culminada, adquiere en estos casos un carácter más hondo, puesto que el espectador ahora es capaz de no sólo ser un espectador pasivo, sino también de interactuar con ella y el artista, ser parte de su creación, descargarla y compartirla. Un momento en que los artistas actúan menos como intérpretes, narradores o curadores y más como participantes completamente implicados. Ellos exhiben sus obras en “lugares” donde también curan (comparten) otros trabajos, inspiran y reciben un *feedback* inmediato sobre su trabajo.

Las plataformas del internet también han hecho que los entes productores (artistas) se manifiesten a través de un “doble digital”, que, de manera similar al concepto *avatar* o al anglicismo *internet persona*, puede ser definido como un reflejo tecnológico del cuerpo vivo, “una imagen que refleja la forma visual idéntica y el movimiento en tiempo real del performer”(Dixon, 2007). Barbaño y Muñoz-Muñoz (2017) sostienen que internet -algo más usual antes de la llegada y masificación de las redes sociales- oculta las identidades en las que la sociedad suele clasificar a las personas, propiciando el anonimato y la multiplicidad de la autoría, similares y en directa relación a movimientos que ubican esta característica como base para sus movimientos culturales post y *metamodernos*, en que los artistas utilizan pseudónimos difíciles de localizar mediante buscadores (por ejemplo, utilizando caracteres *Unicode*) y ambiguos en materias de género (tanto en el concepto anglosajón de *genre* como de *gender*) tal como el caso de los movimientos ciberculturales y transhumanistas.

Similarmente, se ofrecen ciertas ventajas y nuevos paradigmas que solucionan algunas problemáticas asociadas a las artes tradicionales. Colectivos como las artistas mujeres e identidades de género no binarias han sido pioneras en este tipo de arte al encontrar la libertad de tener menos carga simbólica que en los medios convencionales (Aguilar, 2011). Este arte inclusive es citado como un “lugar desestabilizador en las grandes narrativas biológicas, tecnológicas y evolucionistas occidentales” (Haraway, 2005). Junto a lo anterior, en el net.art las mujeres artistas “delegan la posición de su cuerpo en medios y soportes convencionales a la red, siendo internet el medio” (Rubio, 2003).

La vida de las artes no materiales como las *performances* y los *happenings*, dependen de la intencionalidad de los artistas y como se ha mencionado, esta dependencia también se da por las técnicas de documentación y archivísticas de su tiempo, lo que convierte a este arte en una relación altamente dependiente con las capacidades de sus medios de preservación. La tecnología y sobre todo aquella ligada a las interacciones sociales y comunicativas, influyen directamente en la cultura, transformando los soportes y los medios de difusión.

En sus nociones clásicas, tanto el museo, el archivo y la biblioteca deben conservar elementos fijos y estables, algo que es imposible en el arte digital los nuevos medios. Preservar la actividad de una obra viva y activa es complejo, en muchos casos de imposible consecución (Rivero, 2017). Consideremos por ejemplo algún *posteo* en una red social que posee un apartado de comentarios activo. Estos comentarios, las interacciones, el compartir estas obras en perfiles, su descarga y otros fenómenos,

podrían perfectamente ser formulados como parte de una obra en sí, incluso su posterior modificación, edición y eliminación; llevando al plano de la *Web 2.0*, aquellas posibilidades que aprovechan al máximo lo que la web puede ofrecer. También es necesario de que la museología se planteen de que si es conveniente la conservación, pues ésta podría atentar contra las características esenciales de las obras que ven al *net.art* como un arte performativo, que puede ser interpretado como una sub-rama de aquellas artes cuya temporalidad transcurre en *el momento*.

Problemáticas

El internet se vislumbraba para algunos autores como una red casi anárquica y sin jerarquizaciones, en donde la información y sus usuarios fluyen en direcciones múltiples y simultáneas (Rivero, 2017), por eso mismo tenía la complejidad, al poseer esta fluidez, de no poseer una suerte de encapsulamiento y fijación de la información. Los errores en la preservación digital suelen ser repentinos e inconscientes, respaldados en esta ilusión de que la información en internet “siempre está” por el simple hecho de que los usuarios promedio desconocen la existencia de servidores y de que esta información está de alguna manera almacenada en un soporte físico, dependiente de técnicas de conservación de seguridad.

Sin embargo, esta situación se ve de manera inversa por autores como Christou (2017), quien -sobre el arte de los nuevos medios-, señala que existe efectivamente una materialidad en esas formas de arte: su material es virtual y una vez entrado al mundo online, estará con vida de alguna manera, inclusive si sus enlaces están rotos o si son removidos por sus creadores, puesto que es -casi- imposible eliminar cada rastro de la información dispuesta online. Asimismo, no existe garantía alguna de que estos sitios no han comunicado esta información a terceras personas. El ciclo de vida de una obra del *post internet* reformula y cambia completamente los conceptos establecidos sobre el arte mismo y su vínculo con las ciencias de la documentación y la archivística. Complejizando su labor, que ya era considerada un desafío al tratarse de la conservación y descripción catalográfica de obras físicas (por ejemplo, si es necesaria su descripción contextual y conceptual, elementos subjetivos y por tanto, ajenos a la documentación tradicional).

Se produce una llamada *conciliación entre perspectivas*: la voluntad de preservar este tipo de obras para que puedan ser entendidas, disfrutadas y contextualizadas a futuro sin cometer una distorsión que impida entender la experiencia propuesta originalmente por los artistas.

De igual manera, la institucionalidad cultural debe enfrentarse a un dilema

inesperado de si estos trabajos deben estar dispuestos en un lugar físico o su lugar debe ser exclusivamente lo online, puesto que el arte del *post internet* puede entenderse como asociado con los datos, a la información que existe - y que tal vez, sólo deba existir- online.

Algunos autores perciben una contradicción entre esta intangibilidad de las tecnologías y los requerimientos convencionales que ofrecen los espacios físicos de los museos, bibliotecas y archivos. Roy Ascott (1996), citado en Barranha (2016) define por ejemplo, que el concepto de museo digital es un oxímoron, puesto que lo digital se refiere a fluidez, inmaterialidad y transformación, mientras que “museo” se relaciona con solidez, estabilidad y permanencia. Aquí es donde la biblioteca y el museo clásicos se ponen en cuestión pero en un sentido sobre creación: ¿Qué pueden aportar estas limitadas plataformas para la nueva creación artística?

Por ejemplo, las innovaciones técnicas son cada vez menos duraderas; los artefactos suelen tener una vida útil cada vez más breve y por tanto los artistas deben enfrentarse -ya sea solucionando o sacando provecho conceptual y/o estético- a la obsolescencia programada, que no sólo afecta a los dispositivos, sino también a otros elementos propios de la transmisión de datos multimedia, como pueden ser los softwares, las aplicaciones móviles y las maneras a transmitir datos. Y es que la preservación de estas artes también posee una dependencia externa, ya no de la institucionalidad cultural ni de los artistas mismos, sino de componentes comerciales, como la continuidad de ciertas tecnologías, servidores, servicios de hosting y elementos del mercado, regulados y dependiente de las industrias y sus tendencias. Los medios, el hardware, software, los dispositivos de los artistas, los espacios (en este caso los museos y las bibliotecas) o el mismo público de manera personal y privada, condicionan particularmente la experiencia artística (Rivero, 2017). No es como ver una fotografía de la Mona Lisa en el *Louvre* a partir de nuestro celular, sino nuestro teléfono es el museo, la sala, la plaza pública. Esto está condicionado a las realidades económicas y sobre la obsolescencia de estos mismos dispositivos.

Independiente de que los dispositivos futuros y que serán utilizados para visualizar net.art del presente sean superiores y cuenten con mayor capacidad, resolución o calidad, **la experiencia no será la misma.** ¿Es algo que se hace actualmente? Los museos de arte, al exhibir, por ejemplo, piezas de videoarte de los años ochenta ¿Exhiben estas obras en televisores de la época? ¿Si no lo hacen es perder autenticidad? ¿Puede ser, esta suerte de “flujo de dispositivos” parte de la experiencia artística misma? ¿Qué tan diferente es a montar una pintura en distintos escenarios, galerías o salas y dispuesta junto con la luminaria de su época? **La obra digital entonces no puede escapar de la anacronía.**

Lo digital está fijo a un código y a información procesada en bits, por ende, debe materializarse para hacerse visible y para ello debe ayudarse de elementos tecnológicos que son tangibles y físicos. La contrariedad en este caso ocurre al presentarse ciertos problemas técnicos, como las incompatibilidades entre codificadores y lectores de información. Rivero (2017) menciona que se proponen procesos como la migración, emulación, reinterpretación y recreación. No obstante, todas estas etapas incluyen ciertos riesgos. Por ejemplo, la copia de una obra de un dispositivo a otro implica necesariamente una pérdida de la información y por consiguiente, de su calidad. Esta problemática entre original-copia es casi similar a una exposición sobre patrimonio arquitectónico que consta de fotografías y maquetas. Se exhibe una *reproducción de*, no la obra completa. Igual ejemplo se puede encontrar en las muestras de performance dispuestas a partir de fotografías y videos en museos.

Estos avances también producen un problema; en sus inicios el net.art abarcaba imágenes simples en formatos de *jpg*, *gif*, *png* o sitios web en *html*, hoy en cambio los recursos tecnológicos hacen que con la misma facilidad de antes los artistas realicen sus trabajos en formatos más complejos y de mayor tamaño, al ser vídeos o archivos de *CGI* que ocuparían gigabytes de memoria. Los buscadores de internet también juegan un rol determinante en los problemas y los conflictos que tanto artistas como espectadores tienen en el internet contemporáneo (Christou, 2017), puesto que suelen disponer la información de acuerdo a sus propios términos, ya sea generados por algoritmos siguiendo tendencias de otros usuarios, como aquellos que siguen ciertas agendas publicitarias o relacionadas con restricciones gubernamentales.

Propuestas

Como solución a la inmaterialidad, a mediados de los años noventa se desarrolló el concepto de las galerías y bibliotecas virtuales en internet, con el objetivo de democratizar a través de una nueva alternativa la posibilidad de exponer trabajos sin las trabas monetarias, burocráticas e inclusive ideológicas de las instituciones tradicionales. Cuando se piensa en museos virtuales, el concepto apuntaba principalmente a la reproducción digital de colecciones físicas -como el *Google Arts & Culture* y su correspondiente aplicación móvil-, no obstante, sus métodos y plataformas, al ser usualmente respaldadas por instituciones de prestigio, pueden servir de referente para futuros portales dedicados a artes de nuevos medios.

Ejemplo de ello están los proyectos pasados de *dam.org*, el *Adobe Museum of Digital Media* y el caso del *Guggenheim Virtual Museum*, que concebía al museo virtual como un objeto navegable, consciente de la *arquitectura de lo líquido, lo fluido y lo mutable*.

A pesar de su corta existencia (1999-2002), este proyecto trajo consigo una perspectiva nueva y original sobre hacer museos, pavimentando el camino a futuras construcciones basadas en la web.

Después del desarrollo de la web 2.0, dos visiones complementarias empezaron a coexistir en las áreas de los museos online y el arte digital. Una fue la idea de archivos y bases de datos y en la otra, la noción del museo como un proyecto global y “*contenedor de contenidos*” que den cuenta del pasar cultural, incluyendo proyectos nacidos desde plataformas digitales, vale decir que no son subentidades de museos tradicionales o físicos, sino que su misma constitución, desarrollo e identidad transcurre en Internet. Esto se suma a la interrogante de cómo la arquitectura museal puede lidiar con lo intangible, inestable y líquido (Barranha, 2016) del arte digital.

Este acercamiento a la arquitectura del museo, asume una paradoja entre lo virtual y lo tangible, asumiendo que el *post-internet* y la hipercultura, son, por naturaleza, un constructo híbrido: Lo virtual como elemento que genera autoconciencia de la realidad y sus fronteras.

Rivero (2017), en este sentido plantea que en estas formas de expresión cultural el concepto clave es la **continuidad** por sobre el principio tradicional de conservación. Esto quiere decir que el creador reconozca la obra como suya y que ésta sea comprensible y utilizable por un usuario, en un contexto explicativo y dando uso y continuidad del documento, haciendo que la obra sea capaz de reproducirse en diversos contextos, dispositivos y lenguajes de información y programación. No obstante, esto se torna más complejo cuando en las obras existe una intencionalidad hacia lo efímero y se plantean con caducidad planificada o inclusive, cuando el propio artista es indiferente o contrario a la conservación de su creación. Por ejemplo, cómo se puede disponer en una galería algo cuya esencia está hecha para un portal y contexto-web determinado. En ese sentido, cobra más fuerza la idea de que la alternativa más viable es mediante la reproducción.

La institucionalidad cultural deberá considerar estas formas de expresión como disciplinas que guiarán el resto del universo artístico a futuro, y de que es importante para entender cómo será y se proyectará la evolución en la arquitectura de los museos. Los medios digitales independientes permiten una valoración honesta e inmediata de propuestas estéticas nuevas o reivindicativas, a diferencia de la “burocracia” que puede tener la institucionalidad cultural. Estas ventajas obligan a que las instituciones bibliotecarias y museales y que velan por el patrimonio artístico asuman una permanente y casi necesaria interacción entre las interfaces físicas y online.

Es un aprendizaje mutuo, sobre qué puede aprender la conservación artística tradicional de los nuevos medios y sus artes y manifestaciones culturales asociadas. Tal vez su lugar es éste: entre medio, en lo que puede desarrollar uno y en otro o en ambos al mismo tiempo. Esto no sólo se limita los museos de arte, puesto que la nueva manera de construir historia, cultura e inclusive ciencia se está dando también a partir de la inmaterialidad de lo virtual.

Referencias

Avila, S. (2017). Registro y difusión del performance artístico en la era digital. *Index, revista de arte contemporáneo*, (4), 99-106.

Barbaño, M. B., & Muñoz-Muñoz, A. M. (2017). La construcción de la imagen de las mujeres: net. art y medios de comunicación. *Historia y Comunicación Social*, 22(1), 249.

Barranha, H. (2016). Between the Virtual and a Hard Place: The dilemma of digital art museums. In EVA.

Christou, E. (2017). The Digital Time of Internet Art. *Signal Effects: Digital Ecologies and the Anthropocene*.

Dorado, Y. D., Rodríguez, A. M., & Columbié, R. L. (2015). Museología y Ciencias de la Información: notas sobre sus vínculos. *Bibliotecas. Anales de Investigación*, (11), 50-63.

Linares Columbié, R. (2005). *Ciencia de la información: su historia y epistemología*. Rojas Eberhard.

Lipovetsky, G. (2011). El reino de la hipercultura: cosmopolitismo y civilización occidental. *El occidente globalizado. Un debate sobre la cultura planetaria*.

Rivero Moreno, L. D. (2017). Inmaterialidades. Problemas de conservación del arte de los nuevos medios. *De Arte. Revista de Historia del Arte*, (16), 227-238.

Simón Arévalo Hernández

Licenciado en Información Documental de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Diplomado en Museos y Museología, Universidad de Santiago de Chile. ORCID: 0000-0002-0187-6085

Gobierno corporativo: Mayores exigencias de los partícipes sociales

doi: [10.33264/rpa.202001-16](https://doi.org/10.33264/rpa.202001-16)

Ulises Bacho Gahona

Facultad de Administración, UNIACC

Resumen

El impacto de las mayores exigencias de los partícipes sociales sobre el gobierno corporativo de la empresa es analizado en el presente artículo. Mediante una revisión de la literatura pertinente, se describe el concepto de partícipes sociales. Se contrasta el modelo de la empresa basado en el accionista con el modelo de partícipes sociales. Posteriormente se analiza el periodo pasivo y activo que dichos modelos han tenido. Se concluye con un conjunto de desafíos que el gobierno corporativo de la empresa deberá abordar para obtener y mantener una ventaja competitiva.

Palabras claves: Gobierno corporativo, partícipes sociales, grupos de interés, stakeholders

Abstract

The impact of the greater demands of the social partners on the corporate governance of the company is analyzed in this article. Through a review of the relevant literature, the concept of social partners is described. The shareholder-based company model is contrasted with the social stakeholder model. Subsequently, the passive and active period that these models have had is analyzed. It concludes with a set of challenges that the corporate governance of the company must address in order to obtain and maintain a competitive advantage.

Keywords: Corporate governance, social partners, interest groups, stakeholders

Introducción

La historia ha ido mostrando que toda entidad creada por el ser humano siempre necesita ser gobernada a fin de alcanzar los objetivos que la caracterizan. En ese contexto, desde que se inició la separación de poderes entre los accionistas y la administración de una compañía, empresa u organización, aparece la necesidad de estudiar el ámbito y alcance que tiene su gobierno corporativo.

El aporte académico al campo de estudio de la gobernabilidad corporativa ha sido de variada índole, destacando literatura que permite una comprensión de los diferentes conceptos de gobierno corporativo y su composición (Baker & Anderson, 2010; Boubaker, Nguyen, & Nguyen, 2012; Monks & Minow, 2011; Tarantino, 2008; Tricker, 2015). En cada artículo académico, se destaca el ámbito y alcance del gobierno corporativo, de igual manera se analizan los roles y responsabilidades de sus integrantes, con especial énfasis en el rol del presidente del directorio y el gerente general.

Una línea de trabajos de corte estadístico (Bhagat & Bolton, 2008; Brenes, Madrigal, & Requena, 2011; Brown & Caylor, 2009; Krivogorsky, 2006; Manzoni & Islam, 2009), intenta vincular el desempeño económico de las compañías con el tipo de gobierno corporativo que ellas exhiben. Los estudios, no siempre han sido concluyentes. Sin embargo, algunos de ellos ofrecen una evidencia preliminar que correlaciona positivamente el buen desempeño de gobierno corporativo con los resultados económicos financieros de la compañía.

Los aspectos legales que circunscriben a los gobiernos corporativos y en particular estudios comparativos entre países (La Porta, Lopez-de-Silanes, & Shleifer, 1999; La Porta, Lopez-de-Silanes, Shleifer, & Vishny, 2000; Licht, Goldschmidt, & Schwartz, 2005; Sahin, 2014; Schneper & Guillén, 2004), proveen una conjunto de evidencias que convergen en el respeto a principios financieros internacionales ampliamente aceptados e identifican marcos regulatorios relativamente comunes al ámbito de los gobiernos corporativos en diferentes partes del mundo.

Estudios que relevan las buenas prácticas de gobierno corporativo, caracterizan las mejores prácticas en términos de configuración de directorios, procesos de toma de decisiones, relaciones con la administración, selección de gerentes generales, materias relacionadas con las compensaciones y formas de llevar a cabo las sesiones de trabajo, entre otros (Augustine, 2012; Hilb, 2006; Page & Spira, 2016; Subramanian, 2015).

Una línea de investigación que se ha ido levantando con el tiempo, dice relación con el gobierno corporativo y la responsabilidad social empresarial (Aluchna & Idowu,

2017; Idowu, Frederiksen, Mermoud, & Juul Nielsen, 2015; Manos & Drori, 2016; Vertigans & Idowu, 2017). Aquí, se suele utilizar el análisis comparativo para determinar los elementos distintivos que caracterizan la responsabilidad social empresarial de las empresas, según si ellas pertenecen o no a los países más desarrollados.

No obstante, lo descrito en párrafos previos, la relación entre los stakeholders, grupos de interés o partícipes sociales y el gobierno corporativo ha sido tratada como un contraste entre los supuestos que movilizan a las compañías que exhiben un comportamiento orientado preferentemente al accionista (shareholder) y aquellas cuya gestión de alta dirección considera a los partícipes sociales (stakeholders). Esta temática, merece una mayor atención que la dada hasta ahora, sobre todo en países menos desarrollados con movimientos sociales cada vez más empoderados.

En Chile, la dinámica cultural, social, tecnológica y económica ha traído grandes cambios, ellos no sólo afectan la convivencia de los ciudadanos, sino que también determinan nuevas percepciones de la relación entre los partícipes sociales y los gobiernos corporativos de las principales empresas del país. Por supuesto, los casos de colusión, la subvaloración de los intereses de la comunidad al momento de implementar nuevos proyectos productivos y las bajas penas a delitos denominados de “cuello y corbata”, entre otros, no ayudan a fomentar una relación de bienestar social.

En este artículo se establece que, los actuales partícipes sociales manifiestan mayores exigencias a los gobiernos corporativos de las empresas. Así, de ser un actor pasivo los stakeholders pasan a constituirse en actores muy activos y relevantes cuando la empresa u organización proyecta su desempeño en el futuro.

Por lo anterior, las compañías en su constante búsqueda y mantención de una esquivada ventaja competitiva deberán poner mayor atención y gestionar de manera más eficiente a sus grupos de interés.

El artículo se inicia con una breve descripción del concepto de partícipes sociales o stakeholders. En seguida, se contrasta el modelo de los accionistas (shareholders) y el modelo de los partícipes sociales (stakeholders). A continuación, se describen los periodos pasivos y activos de los partícipes sociales. Finalmente, se identifican los desafíos de las nuevas exigencias del stakeholder en el ejercicio del gobierno corporativo.

Concepto de partícipes sociales (stakeholders)

De acuerdo con Harrison, Freeman y Sá de Abreu (2015) las partes interesadas generalmente se definen como: “individuos, grupos y organizaciones que tienen

interés en los procesos y resultados de la empresa y de quienes la empresa depende para el logro de sus objetivos (p. 859)”. Con esta definición en mente, es posible identificar stakeholders que tendrán una influyente y directa relación con los procesos y resultado de la empresa. En este sentido destacan, por ejemplo, los trabajadores, accionistas, administración, sindicatos, proveedores y clientes entre otros.

No obstante, existen otros individuos, grupos y organizaciones cuyas necesidades también se verán afectados por los movimientos competitivos de las empresas. Entonces, es posible encontrar comunidades que recibirán el impacto, positivo o negativo, por la decisión de la empresa de instalar infraestructura productiva, ampliación de plantas de ensamblaje e incorporación de maquinaria pesada. En este sentido, no siempre el accionar de la empresa es acertado. Ejemplo de esto último es la fallida instalación y puesta en marcha de la planta de cerdos de Agrosuper en Freirina, provincia de Huasco en la región de Atacama Chile.

Se agrega a lo anterior, el empoderamiento de los movimientos sociales con sus respectivos intereses, muchos de ellos, muy bien organizados y articulados, destacando aquellos altamente motivados por el cuidado medio ambiental. Es importante destacar, que detectar partícipes sociales directos puede ser relativamente simple. Sin embargo, identificar y jerarquizar a los partícipes sociales indirectos no siempre es una tarea fácil. Por supuesto, se corre el riesgo de subestimar o sobrestimar el impacto que ellos podrían tener en el proceso de toma de decisiones del gobierno corporativo.

A manera de ejemplo, en Chile se logró establecer que la planta de Celulosa Arauco Constitución evacuaba desperdicios industriales que afectaban los humedales del río Cruces, en el Santuario Natural Carlos Anwandte. El delicado ecosistema, afectado por dicha acción en el año 2004, dañó seriamente la población de una especie tradicional del lugar, el cisne de cuello negro. Como era de esperar el daño reputacional de Celulosa Arauco fue muy mediático.

Ejemplos como este y otros de nivel internacional, suscita cada vez más la atención de diferentes grupos de interés. Estos stakeholders, no están dispuestos a que el crecimiento económico sea a cualquier costo o que se realice sin considerar el bienestar social actual y futuro de la comunidad.

El inusitado y mediático caso de Greta Thunberg activista medioambiental sueca es digno de estudio. Aquí, no sólo se tiene una persona que es directa y fuerte en sus planteamientos sobre el cambio climático, a una corta edad, sino que también ha logrado una gran cantidad de adeptos y seguidores en todo el mundo, incluido Chile. Claramente, se espera la aparición de más líderes apoyando causas de toda índole. La

pregunta es: ¿están preparados los gobiernos corporativos para convivir en esos nuevos espacios relacionales?

El modelo de los accionistas (shareholders) y el modelo de los partícipes sociales (stakeholders)

Para responder la pregunta del punto anterior, quizás sea necesario que previamente se revise la respuesta a la pregunta ¿cuál es finalmente el objetivo de la empresa? Históricamente ha primado un enfoque de respuesta denominado el modelo de los accionistas (shareholders).

Este modelo, promueve la idea de que el objetivo de la empresa es maximizar el valor de la compañía, proposición que lleva existiendo ya por más de dos siglos (Baker & Martín, 2011, p. 1). La Escuela de Chicago y su máximo representante Milton Friedman (1962) han basado fuertemente su desarrollo de la teoría económica asumiendo los supuestos de este enfoque.

En el fondo, el modelo argumenta que las empresas que emiten instrumentos de oferta pública, el bienestar o rentabilidad del accionista se genera por el mayor valor que adquiere la acción en el mercado y/o por el reparto de dividendos que se puede generar para el accionista. Esta idea no considera a los partícipes sociales como motor de la gestión de la compañía. Llevado a un extremo, el modelo ha ocasionado en más de una oportunidad problemas éticos de alta connotación mediática. Ejemplo de esto es el caso Enron (Hosseini & Dr. Mahesh, 2016), la crisis sub-prime (Brassett & Clarke, 2012), el caso Parmalat en Europa (Melis, 2005) y en Chile los casos de colusión de amplia cobertura.

Por supuesto, existen compañías con culturas organizacionales fuertemente enraizadas en sólidos valores corporativos, los cuales se vivencian en el día a día y que fluyen con naturalidad en las distintas instancias de gestión y que la alejan de incurrir en situaciones que atentan contra la sociedad que las sostiene. Pero, el modelo conceptual aún persiste y tiende a buscar maximizar el valor de la compañía.

En contraposición, el modelo de los partícipes sociales, promulga que el gobierno corporativo de las empresas, en su proceso de toma de decisiones, debe considerar no sólo a sus accionistas sino que también a todos aquellos que se verán afectados directa o indirectamente por las consecuencias de dichas decisiones (Jensen, 2002). Es claro observar y así lo hace notar el autor Jensen (2002), que este modelo tiene fuertes raíces en la sociología, el comportamiento organizacional, la política de los intereses especiales y por supuesto el interés personal de la gerencia (p. 9). Así, los continuos avances multidisciplinarios y los cambios culturales que acompañan la nueva sociedad establecen nuevas premisas de planeación para el gobierno

corporativo de la organización.

Por lo anterior, han aparecido aportes que ven la importancia de incorporar al partícipe social en el ámbito y alcance de un gobierno corporativo. Por ejemplo, Demb y Neubauer (1992) plantean que: “El gobierno corporativo es el proceso mediante el cual las corporaciones responden a los derechos y deseos de las partes interesadas (p. 9)”. Ellos resaltan que es la “accountability” o responsabilidad social, la que emerge de las históricas relaciones comerciales y que debe estar presente en las opciones estratégicas que evalúa el directorio de la empresa.

Una propuesta como la descrita en párrafo precedente, no es fácil de implementar, se podría caer en un inmovilismo o parálisis por tratar de considerar todos y variados intereses de la comunidad.

Ante tamaño desafío, quizás una mirada a los principios de gobierno corporativos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2015), podría dar una guía de pensamiento para la acción. En el capítulo IV de dicho documento se establece que: “el marco de gobierno corporativo debe reconocer los derechos de las partes interesadas establecidas por ley o mediante acuerdos mutuos y fomentar la cooperación activa entre corporaciones y partes interesadas en la creación de riqueza, empleos y la sostenibilidad de empresas financieramente sólidas (p. 37)”.

En la práctica las leyes laborales regulan la relación entre empleador y colaborador, las leyes de comercio amparan el conjunto de transacciones que se dan en una economía, las regulaciones medio ambientales y de salud protegen la vida y el medio ambiente. Así, los derechos de los partícipes sociales son establecidos por ley.

Sin embargo, aquellos aspectos no regulados por ley podrían ser dejados al arbitrio de las empresas. No habría problemas, si es que las empresas sintonizan con los intereses, necesidades y valores de la sociedad de la cual forman parte. Pero, no siempre ocurre aquello. En consecuencia, las empresas de la economía moderna deberían ir pensando en considerar cual modelo seguir y por qué. Sin embargo, es claro observar, que los tiempos de cambio estarían llevando lo vientos a un modelo de gobierno corporativo más sensible a los intereses de sus stakeholders, tanto directos como indirectos.

Un período pasivo del partícipe social

Existe evidencia sustantiva que el conflicto de agencia que se da en los gobiernos corporativos, de países desarrollado tiene su origen en la atomización de la propiedad de la empresa, así el rol del Gerente General, tradicionalmente muy empoderado, puede realizar maniobras que van en contra del ánimo societarios y/o de la comunidad (Idowu & Caliyurt, 2014; Mäntyssari, 2005; Tricker, 2015).

Por otro lado, en países menos desarrollados el conflicto de agencia se origina en la alta concentración de la propiedad de las empresas (Tricker, 2015), dañando muchas veces al accionista minoritario. El caso Pehuenche en Chile es un ejemplo de aquello, aquí la Corte Suprema confirmó las multas aplicadas, por la Superintendencia de Valores y Seguros de la época, a dicha empresa. En efecto, se logró demostrar que el accionista minoritario Tricahue de la Empresa Eléctrica Pehuenche S.A se vio afectado seriamente sus intereses por la negociación entre Pehuenche y su empresa matriz ENDESA Chile, la que a su vez era controlada por la empresa de origen italiano ENEL. El tamaño del mercado chileno es bastante acotado en América del Sur, sobre todo si se lo compara con mercados de mayor tamaño como lo son Argentina, Brasil y Colombia, que más que duplican el número de habitantes en comparación con el mercado chileno. Si a ello, se añade el hecho de que, el número de competidores es reducido, como por ejemplo en la industria farmacéutica de Chile, entonces se incrementa la probabilidad de colusión.

Ante dicho escenario, el rol del partícipe social o stakeholder ha sido muy limitado en el accionar del gobierno corporativo, y por un largo período histórico, se diría que ha sido un periodo pasivo para el partícipe social. Un período muy largo.

En el contexto de DAVOS 2020, Klaus Schwab (2019), fundador y actual presidente ejecutivo del Foro Económico Mundial, señaló que frente a la opción que presenta el capitalismo del accionista (shareholder capitalism) y el capitalismo de estado, como el de China (state capitalism), él recomendaría una tercera opción, el capitalismo del partícipe social (stakeholder capitalism). Su recomendación, que la ido promoviendo desde hace cincuenta años, la considera claramente como la mejor respuesta a los desafíos sociales y ambientales de hoy.

En esencia, el reto sería el tránsito a un capitalismo en el cual la empresa justifique su existencia no sólo por la búsqueda de rentabilidad económica, sino que también considere elementos que van más allá de resultados financieros y comerciales. En otras palabras, que la concepción de agregación de valor no solo sea autorreferente, sino que además incluya a un partícipe social, que al parecer es más activo y empoderado.

El período activo del partícipe social

Los resultados de corto plazo que caracterizan a la empresa competitiva a veces no dejan espacio para reflexionar acerca de los efectos sociales de, por ejemplo, instalar una nueva planta en una localidad o comuna de una región.

El partícipe social activo, percibe a las empresas como una entidad que no sólo busca el lucro, sino que rescata de ella el hecho de que es un organismo social. Por tanto,

sensible a los intereses de su comunidad.

Desde que los consumidores adoptan la iniciativa de un consumo responsable, esto es, un consumidor que se preocupa de, entre otros, la procedencia de las materias primas, el cuidado que la empresa provee al medio ambiente y el tipo de colorantes y saborizantes que contienen los productos que consume, se evidencia un creciente empoderamiento del consumidor. Frente a lo anterior, la sociedad ha reaccionado y ha levantado normas, reglamentos y leyes que aseguren la calidad, procedencia y en general cualquier información que favorezca el proceso de toma de decisión del consumidor y/o partícipe social. En ciertas ocasiones, los grupos de interés están muy bien informados y exigen un comportamiento ético de las empresas, por ejemplo, denuncian a las empresas cuyas condiciones laborales no tiene las condiciones mínimas de trabajo, o cuando se utiliza el trabajo infantil en procesos productivos.

Adicionalmente, los partícipes sociales tienen la capacidad de organizarse, gracias a las redes sociales y las tecnologías de información y comunicación que les permiten obtener una amplia atención mediática, sobre todo cuando protesta de forma masiva.

Consecuentemente, la transición de grupo de interés pasivo a uno considerablemente más activo, sin marcha atrás, en la que nuevas necesidades comunitarias aparecen, en donde nuevas demandas sociales se levantan y en dónde el impacto de las protestas afecta directamente la gestión de la compañía, requiere que los directorios de las empresa inmersas en esa nueva realidad asuman un enfoque con clara conciencia de inclusión de sus partícipes sociales.

El desafío de las nuevas exigencias del stakeholder en el gobierno corporativo

El trabajo y rol del gobierno corporativo es cada vez más exigente. Por un lado, se ve enfrentado a un mercado más dinámico, competitivo y con entornos caracterizados por frecuentes cambios muchas veces impredecibles. Así, cambios tecnológicos relevantes no sólo pueden dejar fuera de mercado a cualquier empresa, sino que también pueden eliminar a una industria entera, sin duda el gobierno corporativo está más exigido ante el riesgo e incertidumbre de los nuevos escenarios competitivos.

Frente a un consumidor más informado, exigente, conocedor de sus derechos y empoderado al momento de seleccionar y comprar los productos disponibles en el mercado, el desempeño de la empresa se complejiza y la responsabilidad del directorio por dirigir el accionar de la empresa adquiere una nueva dimensión. En la práctica, las empresas de altos niveles de desempeño logran superar la prueba, pero

las empresas más relevantes hace 20 años en el mundo, ya no son las que hoy lideran los rankings de desempeño.

Si a lo anterior, se agrega la incorporación de un partícipe social más activo y muy bien informado, entonces el gobierno corporativo deberá incorporar las nuevas exigencias a sus procesos de toma de decisión estratégica.

Entre las exigencias relevantes, está el hecho de que el gobierno corporativo deberá identificar, seleccionar e implementar elementos de responsabilidad social que mejor sintonicen con sus stakeholders.

En consecuencia, los procesos de análisis estratégicos de las empresas deberán mostrar especial sensibilidad a la lectura y comprensión de las demandas particulares de los diferentes grupos de interés de la empresa. Unido a lo anterior, la formulación de la estrategia, en particular la definición de sus objetivos estratégicos deberá mostrar “sensibilidad” a los requerimientos de aquellos que se verán afectados directa o indirectamente por la concepción de futuro de la compañía. Por supuesto, no siempre se podrá dar satisfacción a todas ellas, pero los mecanismos de mitigación también pueden ser relevantes en el corto plazo.

En cuanto a la implementación de la estrategia, existen ya un conjunto de normas, regulaciones y leyes que han delimitado el espacio de acción de la empresa, en materias de impacto ambiental, requerimientos sanitarios y de salud en general que determinan una forma de implementar que sea respetuosa con los intereses de la sociedad. Sin embargo, el gobierno corporativo debe estar atento no sólo por cumplir la ley sino que debería ir más allá, si quiere lograr una ventaja competitiva sostenible. Una exigencia cada vez más creciente, es la conciencia ambiental que posee la empresa en su accionar diario. Es decir, como sus procesos productivos, actividades, rutinas y procedimiento se compatibilizan con el respeto al medio ambiente y se sintonizan con los partícipes sociales.

Por supuesto, la dinámica, los espacios de trabajo y de colaboración de un particular partícipe social como son los trabajadores, colaboradores o personas que forman parte de cultura organizacional son ámbitos de acción de las directrices de un gobierno corporativo. Aquí, la visión, misión y valores corporativos dan un marco para fomentar un buen clima laboral y establecer una cultura de alto desempeño, pero para ello la empresa no solo debe ocuparse de atraer y mantener talento, sino que también ofrecer espacio para su desarrollo. Necesidad que será cada vez más creciente en estos partícipes sociales internos, por los avances tecnológicos y cambios en los estilos de vida de las nuevas generaciones. Todo un desafío para los directorios, que ya no sólo compiten por todo tipo de recursos, sino que también por el talento humano.

Un tema no menor, es la administración de los riesgos en el trato con los diferentes grupos de interés de la empresa. Aquí todas las herramientas del “compliance” corporativo, la selección y adopción de buenas prácticas definirán formas de ser y hacer de la empresa orientada al stakeholder.

Conclusión

Como nunca la empresa había estado tan exigida por sus grupos de interés, en este artículo se ha mostrado como la concepción tradicional de gobierno corporativo se ha visto permeada por un stakeholder más empoderado y consiente de su rol en la sociedad. El paso de un partícipe social pasivo a uno más activo ha tenido un alto impacto en la sociedad. Históricamente, los grupos de interés de la empresa no eran un tema muy relevante en las tradicionales sesiones de directorio, hoy eso cambió. En la agenda del gobierno corporativo, se revisan temas asociados a los stakeholders. El análisis estratégico, la formulación de la estrategia y su implementación, requerirá considerar cada vez más temáticas asociadas a los diferentes grupos de interés de la empresa.

Pero quizás el desafío más importante será cómo transformar a la empresa con un enfoque exclusivo en los accionistas a uno que considere también a sus partícipes sociales o grupos de interés.

Referencias

- Aluchna, M., & Idowu, S. O. (2017). *Responsible corporate governance: Towards sustainable and effective governance structures*. Springer.
- Augustine, D. (2012). Good practice in corporate governance: Transparency, trust, and performance in the microfinance industry. *Business & Society*, 51(4), 659-676.
- Baker, H. K., & Anderson, R. (2010). *Corporate governance: A Synthesis of theory, research, and practice*. John Wiley & Sons.
- Baker, H. K., & Martín, G. S. (2011). *Capital structure and corporate financing decisions: Theory, evidence, and practice*. John Wiley & Sons.
- Bhagat, S., & Bolton, B. (2008). Corporate governance and firm performance. *Journal of Corporate Finance*(14), 257-273.
- Boubaker, S., Nguyen, B. D., & Nguyen, D. K. (2012). *Corporate governance: Recent developments and new trends*. Springer.
- Brassett, J., & Clarke, C. (2012). Performing the sub-prime crisis: Trauma and the financial event. *International Political Sociology*, 6(1), 4-20.

- Brenes, E. R., Madrigal, K., & Requena, B. (2011). Corporate governance and family business performance. *Journal of Business Research*(64), 280-285.
- Brown, L. D., & Caylor, M. L. (2009). Corporate governance and firm operating performance. *Review of Quantitative Finance and Accounting*(32), 129-144.
- Demb, A., & Neubauer, F. f. (1992). The corporate board: Confronting the paradoxes. *Long Range Planning*, 25(3), 9-20.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and freedom*. Chicago, Il: The University of Chicago Press.
- Harrison, J. S., Freeman, R. E., & Sá de Abreu, M. C. (2015). Stakeholder theory as an ethical approach to effective management: Applying the theory to multiple contexts. *Review of Business Management*, 17(55), 858-869.
- Hilb, M. (2006). *New corporate governance: Succesfull board management tools*. Berlin.
- Hosseini, S. B., & Dr. Mahesh, R. (2016). The lesson from Enron case - Moral and managerial responsibilities. *Journal of Current Research*, 8(8), 37451-37460.
- Idowu, S. O., & Caliyurt, K. T. (2014). *Corporatae governance: An international perspective*. Springer.
- Idowu, S. O., Frederiksen, C. S., Mermod, A. Y., & Juul Nielsen, M. E. (2015). *Corporate social responsibility and governance: Theory and practice*. Springer.
- Jensen, M. C. (2002). Value maximization, stakeholder theory, and the corporate objective function. *Business Ethics Quarterly*, 12(2).
- Krivogorsky, V. (2006). Ownership, board structure, and performance in continental Europe. *The International Journal of Accounting*, 41(2), 179-197.
- La Porta, R., Lopez-de-Silanes, F., & Shleifer, A. (1999). Corporate ownership around the world. *The Journal of Finance*, 54(2), 471-517.
- La Porta, R., Lopez-de-Silanes, F., Shleifer, A., & Vishny, R. (2000). Investor protection and corporate governance. *Journal of Financial Economics*(58), 3-27.
- Licht, A. N., Goldschmidt, C., & Schwartz, S. H. (2005). Culture, law, and corporate governance. *International Review of Law and Economics*(25), 229-255.
- Manos, R., & Drori, I. (2016). *Corporate responsibility: Social action, institutions and governance*. Palgrave Macmillan.
- Mäntyssari, P. (2005). *Comparative corporate governance: Shareholders as a rule-maker*. Springer.
- Manzoni, A., & Islam, S. M. N. (2009). *Performance measurement in corporate governance: DEA modelling and implications for organisational behaviour and supply chain management*. Physica-Verlag.

- Melis, A. (2005). Corporate governance failures: To what extent is Parmalat a particularly Italian Case? *Corporate Governance*, 13(4), 478-488.
- Monks, R. A. G., & Minow, N. (2011). *Corporate governance*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- OECD. (2015). *G20/OECD Principles of corporate governance*. OECD Publishing.
- Page, M., & Spira, L. F. (2016). Corporate governance as custodianship of the business model. *Journal of Management and Governance*(20), 213-228.
- Sahin, K. (2014). The legitimacy of codes of corporate governance: perspectives from developed and emerging economies. *Journal of Management and Governance*(19), 687-708.
- Schneper, W. D., & Guillén, M. F. (2004). Stakeholder rights and corporate governance: A cross-national study of hostile takeovers. *Administrative Science Quarterly*, 49(2), 263-295.
- Schwab, K. (2019, 05 Abril 2020). What kind of capitalism do we want? <https://time.com/5742066/klaus-schwab-stakeholder-capitalism-davos/>
- Subramanian, G. (2015). Corporate governance 2.0: We need to return to first principles rather than meander toward “best practices”. *Harvard Business Review* (March).
- Tarantino, A. (2008). *Governance, risk, and compliance handbook: Technology, finance, environmental, and international guidance and best practices*. John Wiley & Sons.
- Tricker, B. (2015). *Corporate governance: Principles, policies and practices*. Oxford University Press.
- Vertigans, S., & Idowu, S. O. (2017). *Corporate social responsibility: Academic insights and impacts*. Springer.

Ulises Bacho Gahona

Master of Business Administration, State University of New York, USA. Licenciado en Ciencias en la Administración de Empresas e Ingeniero Comercial, Universidad Católica del Norte, Chile. Certificado en Gobierno Corporativo, University of Michigan y Certificado en Planificación Estratégica Avanzada, University of California at Berkeley. Académico Núcleo Temático, Facultad de Administración, UNIACC, Chile.

Email: ulises.bacho@uniacc.edu

Inclusión escolar de niños, niñas y adolescentes refugiados venezolanos en Chile

doi: 10.33264/rpa.202001-17

Giovanna Luco Figueroa, Iván Mondaca Lizana, Pilar Mora Wilder,
Iván Olgún Bustos, Johanina Saez Águila, Víctor Figueroa Guíñez.
Escuela de Psicología UNIACC
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales UNIACC

Resumen

Este estudio tuvo por objetivo conocer la percepción de los padres y madres refugiados venezolanos respecto a la inclusión de sus hijos e hijas al sistema escolar chileno. La entrevista semi-estructurada fue utilizada para la recolección de datos y el Análisis Temático para el análisis de los relatos. La muestra estuvo constituida por 10 participantes de nacionalidad venezolana, 7 mujeres y 3 hombres, con edades entre los 32 y los 46 años, que vivían en la región metropolitana, y que tenían hijos e hijas que asistían al sistema educacional público chileno. Los resultados arrojaron que la relación con los profesores, la relación con los pares, el currículum escolar y la diversidad cultural, fueron los principales aspectos que posibilitaron o dificultaron la inclusión escolar de los niños, niñas y adolescentes refugiados en el sistema escolar chileno.

Palabras claves: refugiado, inmigrante, inclusión escolar, currículum escolar, bullying, adaptación, diversidad, cultura, relaciones interpersonales.

Abstract

This study aimed to know the perception of Venezuelan refugee parents regarding the inclusion of their sons and daughters in the Chilean school system. The semi-structured interview was used for data collection and the Analysis Thematic for the analysis of the stories. The sample consisted of 10 participants of Venezuelan nationality, 7 women and 3 men, aged between 32 and 46 years, who lived in the metropolitan region, and who had children and daughters that attended to the Chilean public educational system. The results showed that the relationship with teachers, the relationship with peers, the school curriculum and the cultural diversity, were the main aspects that make both, possible or difficult the school inclusion of children and adolescents refugees in the Chilean school system.

Keywords: refugee, immigrant, school inclusion, school curriculum, bullying, adaptation, cultural diversity, interpersonal relationships.

Introducción

Cincuenta millones de personas en el mundo son desplazados, de las cuales 23 millones son refugiados en otros países y 27 millones son desplazados internamente. Del total de personas desplazadas en el mundo más de la mitad son niños, niñas y/o adolescentes (NNA), muchos de los cuales resultan heridos, quedan huérfanos o son asesinados (Fazel & Stein, 2002).

Según Fazel y Stein (2002), dentro de los factores estresores que vivencian los refugiados, se identifican: lo que pasa en su país de origen; lo que pasa durante el traslado; y lo que pasa cuando el refugiado se reubica en otro país. Se ha observado que los NNA refugiados muestran altos niveles de morbilidad psicológica, fundamentalmente trastorno de estrés postraumático, depresión y desórdenes asociados a trastornos de ansiedad, derivados de la violencia, la vulneración de derechos y las dificultades de adaptación a una cultura diferente.

Los autores Fazel y Stein (2002) recomiendan que, si se trabaja con niños y niñas refugiados, se debe apuntar a dos áreas principales. La primera se relaciona con la provisión de ayuda adecuada para los que tienen dificultades psicológicas, y la segunda en desarrollar estrategias de prevención primaria en los sistemas en que se encuentran insertos/as los/as NNA tales como la escuela y su familia.

Debido a la escasez de estudios respecto a la situación de los refugiados en Chile, particularmente, respecto a la inclusión escolar de sus hijos/as, a continuación, se revisará la literatura respecto a los desafíos y dificultades que enfrentan los/as NNA, hijos/as de inmigrantes, al momento de insertarse al contexto escolar chileno.

La Ley 20.430, hace una diferencia entre refugiados e inmigrantes, puesto que, estos últimos no cuentan con la condición legal de refugiados. Por lo tanto, se presume que los inmigrantes abandonan su país de origen por su propia voluntad, mientras que los refugiados son personas que, por temor de ser perseguidos por motivos de raza, religión, nacionalidad, preferencias a determinado grupo social u opiniones políticas, se encuentran fuera de su país de origen, y no pueden o no desean acogerse a la protección que su país les ofrece debido a dichos temores (Biblioteca del Congreso Nacional – BCN, 2010)

Niños, niñas y adolescentes inmigrantes en Chile

La decisión de emigrar es generalmente de un adulto, por lo tanto, los/as NNA migrantes habitualmente se ven sumidos en un proceso que no escogen voluntariamente. Además, los/as NNA migrantes se encuentran en etapas del desarrollo donde comienzan a formar sus primeras relaciones de amistad o surgen vínculos emocionales con personas de su entorno, a las que deben abandonar por la decisión de un tercero. Estos/as NNA traen consigo vivencias, personalidad, valores, creencias y hábitos ya formados, por lo que deben desarrollar diferentes estrategias con el fin de adaptarse al nuevo lugar de destino (Barrios & Palou, 2014).

Cuando los/as NNA participan en la movilidad familiar y acaban viviendo en un país diferente al de su origen, comienzan a habitar una categoría socialmente construida que Pavez (2012, p. 76) denominada “niñez inmigrante”. La heterogeneidad cultural que aportan los/as NNA migrantes a las sociedades de destino, los/as ubica en un espacio social en el cual aparecen como distintos a los demás (alteridad). De acuerdo a Pavez, es un espacio de no pertenencia social y cultural dentro de la sociedad de destino, por lo que el mayor desafío que enfrentan estos/as NNA es integrarse, acomodarse y adecuarse a las nuevas normas y valores del país que los recibe.

En Chile, existen estudios basados en las interacciones y relaciones que se producen entre profesores y estudiantes asociados a la inmigración. Los estudios de Tijoux (2013) y de Riedemann y Stefoni (2015) han acentuado la necesidad de tener una educación inclusiva anti racista, considerando las situaciones de discriminación y/o acoso escolar que enfrentan los niños y niñas inmigrantes en el contexto escolar chileno.

Pavez (2012), en su estudio sobre la experiencia de niños y niñas peruanos en Santiago, expresa que *“la inmigración actúa como fenómeno sociológico que refleja y cuestiona las profundas desigualdades y vulneraciones que se viven al interior de la propia sociedad chilena. Los discursos y las prácticas de las niñas y los niños peruanos muestran que la discriminación y el racismo están muy arraigados”*. (Pavez, 2012, p.94).

Recientemente, en Chile, el estudio de Carrillo (2014) expuso la vinculación del concepto de inclusión con la inmigración, poniendo el foco en el acceso de las familias migrantes al sistema escolar chileno. Cuando se enlaza la inclusión a la inmigración, se hace referencia a un concepto que va más allá de la integración escolar, puesto que, la integración se comprende como la acomodación, es decir, adaptación o no adaptación de los estudiantes inmigrantes a los patrones culturales instaurados en la escuela (Carrillo, 2014, p.52).

En la educación chilena, existen más acciones de integración que de inclusión, puesto que, los estudiantes deben asimilar la cultura escolar. Además, la escuela chilena está marcada por un currículum nacionalista y monocultural (Joiko y Vásquez, 2016). Al respecto, Poblete (2009) manifiesta que en Chile se han privilegiado ciertas formas de enseñanza y aprendizaje que representa los intereses de una raza, etnia, clase y género específico, lo que excluye a las minorías.

La inclusión escolar de los niños, niñas y adolescentes

Para el presente estudio, se consideró la inclusión *“como un proceso de dirección y respuesta a la diversidad de necesidades de todos los aprendices a través de la participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades y la reducción de la exclusión en y desde la educación”* (UNESCO, 2003, p.3). Agregando además que *“la educación inclusiva (...) busca dirigirse a las necesidades de aprendizaje de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos concentrando la atención específicamente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y la exclusión”* (UNESCO, 2003, p.4).

La escuela es un espacio fundamental para la inclusión social durante la niñez y adolescencia, puesto que, allí se aprenden normas, valores, formas de interacción y habilidades que permiten desenvolverse de manera adecuada en la sociedad, además de posibilitar el desarrollo cognitivo y socio-afectivo de los/as NNA. El espacio escolar, por lo tanto, puede reproducir interrelaciones enfocadas en la dominación como la nacionalidad, raza, género y clase social; y/o diferenciación, nosotros versus ellos, centradas en elementos de oposición (Joiko & Vásquez, 2016).

En la etapa escolar (6 a 11 años) los niños y niñas desarrollan su capacidad motora y mejoran sus habilidades cognitivas, adquieren nuevos patrones de conducta y cambia su forma de socialización. Los niños y niñas en esta etapa empiezan a independizarse de los padres y a estar más tiempo en la escuela, recibiendo otras influencias que apoyarán la construcción del concepto de sí mismo, modificando su autoimagen al recibir la retroalimentación de sus compañeros y profesores (Mussen, Conger y Kagan, 1990).

En la adolescencia, los jóvenes pasan por periodos afectivos vividos con sentimientos de ansiedad y confusión, donde existe una intensa exploración personal que culmina paulatinamente en la definición de sí mismo y al logro de la identidad. La relación con los compañeros de escuela desempeña un papel fundamental en el desarrollo de los adolescentes, pues aprenden a interactuar socialmente, a desarrollar habilidades e intereses compartidos por el grupo, compartiendo problemas y sentimientos

similares (Santrock, 2016).

La situación política, económica y social de Venezuela

Desde el año 2014 Venezuela ha estado inmerso en un clima de confrontación, con variados y reiterados episodios de violencia que han dejado miles de muertos y heridos, junto a los múltiples episodios de agitación y disturbios que provocan enfrentamientos constantes entre la fuerza pública y los manifestantes (Ito, 2014). Según el Observatorio Venezolano de Conflictividad Social (2016), durante el año 2015 se registraron 5.851 protestas, sumado al aumento de las huelgas y conflictos laborales.

Durante el año 2015, Venezuela se sumerge en una compleja crisis económica, una de las más profundas que ha atravesado en décadas. Según las cifras oficiales del Banco Central de Venezuela (2016), el 2015 concluyó con una inflación anual del 180,9% y su Producto Interno Bruto experimentó una caída aproximada de un 5,7%. Según Sánchez (2016), esto ha llevado a la falta de confianza en el gobierno de Nicolás Maduro y sus políticas económicas, la escasez de dineros oficiales y la inestabilidad política, haciendo muy costosa la importación de variados productos (Sánchez, 2016).

Por otro lado, un pronunciado deterioro social y conflictos políticos marcan la situación actual de Venezuela. La delincuencia es un problema grave que entristece y enluta a miles de familias. Según el Reporte Anual del Observatorio Venezolano de Violencia (2015), durante el año 2015 hubo 28.000 asesinatos, situando a Venezuela como el país más violento de Latinoamérica.

Como consecuencia del alto costo de la vida y un marcado deterioro social, político y económico, desde el año 2015 la emigración de venezolanos al exterior se volvió cada vez más relevante y frecuente, familias completas o parte de ellas huyen del país en busca de condiciones de vida más favorables que beneficien su desarrollo y el de sus familias (Martínez, 2015).

Pregunta de investigación

Considerando los resultados de los estudios sobre NNA inmigrantes en la escuela chilena, y teniendo en cuenta que no hay estudios sobre NNA hijos/as de refugiados en Chile, desconociéndose por tanto los desafíos y dificultades que enfrentan los hijos/as de refugiados de Venezuela, se abordó la siguiente pregunta de investigación *¿Cuál es la percepción de los padres y madres refugiados venezolanos sobre la inclusión de sus hijos e hijas en el sistema educacional chileno?*

Objetivo General

Conocer la percepción de los padres y madres refugiados venezolanos respecto a la inclusión de sus hijos (as) al sistema escolar chileno.

Objetivos Específicos:

- Indagar sobre las relaciones sociales de los hijos e hijas de refugiados venezolanos, particularmente con sus pares y sus profesores.
- Explorar experiencias de inclusión y/o discriminación escolar en los hijos e hijas de refugiados venezolanos.
- Analizar el impacto emocional durante el proceso de inclusión escolar en los hijos e hijas de refugiados venezolanos.
- Examinar de qué manera las diferencias culturales impactan el proceso de inclusión escolar de los hijos e hijas de refugiados venezolanos.

Metodología

Este estudio utilizó una metodología cualitativa, por medio de la cual buscamos acceder a una interpretación del fenómeno en su contexto natural (Hernández, Fernández, Baptista, 2006). Se trata de un estudio exploratorio, donde cada entrevistado desde su perspectiva proporcionará información para comprender un fenómeno poco explorado.

Participantes

Para la selección de los entrevistados se tomó como requisito ser venezolano, con hijos o hijas insertos/as en el sistema escolar chileno de la comuna de Santiago y tener la condición de refugiados.

Para realizar las entrevistas cada uno de los investigadores contactó a los participantes mediante llamados telefónicos, en base a un listado extendido, entregado por la coordinadora del Programa de Refugio de la Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas (FASIC), organización orientada a la asistencia de personas exiliadas y refugiadas en Chile. A partir de los datos entregados de 32 familias de distintas nacionalidades, se seleccionaron las familias venezolanas que residían en la comuna de Santiago.

Los participantes fueron 10 padres y madres con edades que fluctuaban entre los 32 y 46 años de edad. El 80% de los participantes tenía educación superior universitaria,

el 10% tenía educación técnico superior y el 10% restante era obrero. En cuanto a la religión, un 80% declaró ser católico, un 10% declaró estar en búsqueda de una religión y un 10% se declaró sin ningún tipo de religión.

Según los registros del Ministerio de Desarrollo Social, mediante el registro social de hogares (RSH) el nivel socioeconómico de los Refugiados al llegar a Chile pertenece al tramo del 40 (percentil 0% - 40%, hogares calificados de menor ingreso o mayor vulnerabilidad), por lo tanto, califican para el programa de asistencia humanitaria que otorga el Ministerio del Interior a través de FASIC. Según los registros de FASIC, los refugiados venezolanos en su país de origen pertenecían a un nivel socioeconómico medio o alto, que al momento de llegar a Chile se ve disminuido por la diferencia económica.

Instrumento de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos utilizado por este estudio fue la entrevista Semi-estructurada. Se diseñó una guía de entrevista para los propósitos de la presente investigación que fue validada por dos profesionales, una del área de la psicología y otra del área del servicio social, expertas en las áreas de inclusión educacional y programas de refugiados respectivamente.

La entrevista contiene veinticinco preguntas, enfocadas a la inclusión escolar en Chile. Se diseñaron preguntas tales como: ¿Cómo fue la experiencia a la hora de buscar colegio para su hijo/a?, ¿Cómo cree usted que fue recibido su hijo/a?, ¿Le comentó algo de su primer día de clases?, ¿Durante la permanencia en el colegio su hijo/a ha hecho vínculos de amistad?, ¿Cómo se relaciona su hijo/a con los demás niños/as?, ¿Desde que su hijo/a ingresó a la escuela ha notado algunos cambios en su conducta?, ¿Cuáles son las principales dificultades que ha enfrentado su hijo/a en la escuela?

Procedimiento de la entrevista

Se efectuó una entrevista por cada uno de los padres o madres, de las cuales 5 fueron realizadas en las dependencias de FASIC, ubicadas en Santiago Centro, con fácil acceso a locomoción, de diverso tipo, y 5 entrevistas se realizaron en los domicilios de los participantes, también ubicados en la comuna de Santiago Centro. Lo anterior se determinó según elección del participante. Cada entrevista duró alrededor de 30 a 60 minutos.

Método de análisis de datos

La información obtenida para esta investigación se analizó mediante el Análisis Temático (AT) (Boyatzis, 1998). El AT permite identificar, analizar e informar patrones (temas) dentro de los datos. Organiza mínimamente y describe su conjunto de datos en detalle. Sin embargo, con frecuencia va más allá de esto, por ejemplo, para este estudio se interpretaron varios aspectos relacionados con la inclusión escolar (Boyatzis, 1998).

En el AT, según Braun y Clark (2006), se trabaja una serie de fases: 1) la familiarización con los datos, transcribiendo los datos, leyéndolos volviéndolos a leer, anotando las ideas iniciales, 2) la generación de códigos de forma sistemática, 3) la búsqueda de temas, que corresponde a la clasificación de códigos en temas potenciales, 4) la revisión de temas, la cual consiste en la comprobación de si los temas funcionan en relación con los extractos codificados, 5) se definen y nombran los temas, realizando un análisis en curso para refinar los detalles de cada tema y la historia general del análisis, 6) se elabora el informe, el cual se detalla en los resultados de la presente investigación.

Resguardos éticos

Para efectuar esta investigación se consideraron los tres principios básicos relevantes para llevar a cabo una investigación de forma ética: principio de autonomía, de beneficencia y de justicia, propuestos en el Informe Belmont, elaborado por la Comisión Nacional para la Protección de los Seres Humanos en Estudios Biomédicos y del Comportamiento de los E.U.A (1979).

Además, se ha tenido presente el artículo 15° del Código de Ética del Colegio de Psicólogos de Chile (1999), donde en los puntos tres y cuatro, se menciona la necesidad de obtener el consentimiento informado expreso y por escrito de los participantes, así como también el derecho de ser informados sobre el estudio, en caso que la investigación ponga en riesgo su privacidad, cuando se utiliza algún tipo de registro, filmaciones y/o grabaciones; los participantes tienen derecho de suspender su participación en el momento que estimen conveniente.

Resultados

Los principales temas relatados por los padres y madres refugiados participantes de esta investigación respecto a la inclusión escolar de sus hijos e hijas en el sistema educacional chileno fueron los siguientes: La relación con los profesores, la relación

con los pares, el currículum escolar y la diversidad cultural.

1. La relación con los profesores.

Respecto a la relación con los profesores, los relatos de los participantes revelaron que el rol que desempeñaba el profesor era fundamental para el proceso de inclusión. La participación del profesor como agente facilitador de la inclusión se expresaba en su rol dentro de la sala de clases, su involucramiento en las actividades extra curriculares y espacios de esparcimiento de los NNA, como también, los vínculos relacionales con los estudiantes, sus padres y madres.

El profesor a través del refuerzo positivo y la entrega de retroalimentación respecto a la conducta y al avance escolar de los NNA refugiados, proporcionaba mayor autoconfianza en los niños y niñas, facilitando la adaptabilidad positiva al sistema escolar. Walter comentó:

“En estos días fue que me dijo, que la tía le dijo, ella le preguntó: ¿tía cómo me porto yo? Y ella, la tía le dijo: bien, que ha mejorado, llegó comentando eso pue, ‘¿papá sabes que le pregunte a la tía? que como me portaba yo y la tía me dijo que me porto bien, que he cambiado” (Walter, 33 años padre de Leyla de 9 años)

Gery consideraba que la protección entregada por los profesores le dio tranquilidad como madre y que esto apoyaba el proceso de adaptación de su hijo a la escuela.

“ ...Este, los profesores primeramente partieron por incluirnos a nosotros como padres... este, nos notificaron que cualquier cosa que pasara con Gabriel por el tema de violencia escolar, que creo que es algo que están trabajando muy duro ahorita, eso nos gustó mucho y nos dio tranquilidad” (Gery, 38 años madre de Gabriel de 13 años).

2. La relación con los pares

La relación con los pares para todos los entrevistados fue un tema relevante que se fue repitiendo en el transcurso de las entrevistas, puesto que, los padres y madres coincidían en que la socialización era un punto importante a la hora de adaptarse al sistema escolar.

Walter en la entrevista señalaba que la recepción de su hija por parte de los compañeros fue muy buena:

“Ella me dice, que a ella le fue bien, que las compañeras fueron excelente con ella, se adaptó rápido, la tía me dijo que, que no, que ella se adapta rápido y le ha ido bien con la compañera” (Walter, 33 años padre de Leyla de 9 años).

Paloma comentó que su hija tiene varias amistades dentro del colegio, señalando que es una niña muy sociable que ha hecho más amigos extranjeros (colombianos, venezolanos, y haitianos principalmente) que amigos chilenos:

“Es porque en el salón hay mucha diversidad... Dice que los niños chilenos son muy... no muy sociables, como dicen ustedes, fomes por lo que dice ella... Pero si algunos con los que se juntan son chéveres...”. (Paloma, 46 años madre de Sol de 16 años). Percepción que coincide con la mayoría de los entrevistados.

Sólo dos de los entrevistados mencionaron casos de bullying que lo habrían manejado a nivel familiar, pidiendo a los niños/as que debían adaptarse a las agresiones, ser tolerantes, no caer en el mismo juego de las agresiones, lo que refleja cuan vulnerables y expuestos se sienten al acoso escolar, reflejando una situación de desventaja y opresión:

“El tema del bullying ha sido algo que de cierto modo les afectó un poco pero lo hemos ido manejando”, “pero bueno, yo me encargado de orientarlos, hablarles y bueno, como todo, que ellos aprendan a aceptar que ellos están en un país y en un colegio distinto y este... también a tener un poco de tolerancia en cuanto a los improperios” (Juani 44 años, madre de Luna de 11 años).

Rosa sostuvo que las burlas se deben a su condición económica por no tener lo necesario en el hogar:

“Y ha pasado que algunos niños que también son inmigrantes se burlaban de él, así como, ‘no tienes una mesa dónde comer?’, eh, este, están durmiendo en un colchón, sólo en el piso casi, teníamos frío y no teníamos cobijas, así o sea y mi hijo casi se pone a llorar y muchas veces se iban hasta golpes entre dos varones” (Rosa 31 años, madre de Rafael de 12 años).

3. El currículum escolar

Para la mayoría de los participantes de este estudio, el currículum escolar chileno fue visto distinto al de Venezuela. El conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral de niñas y niños, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos, demostraba que el proceso de adaptación e inclusión de los hijos/as de refugiados a la educación de nuestro país no fue fácil.

También mostró la mirada que los participantes tuvieron del sistema educacional chileno, esto es, una valoración positiva de una propuesta educativa diversa y técnica, con un posible desarrollo académico y futuro profesional.

Walter, comentó que la educación chilena era mejor que la venezolana. Se mostró preocupado por el futuro profesional de su hija, expresando estar muy conforme por la exigencia que tiene el sistema escolar chileno:

“Eeh... lo que veo es que acá siempre está con, o sea siempre por el camino de lo que es la educación, en Venezuela eso prácticamente como que se perdió, porque ahora es, un niño pasa de un grado al otro quiera o no, sepa o no sepa, entonces no debería ser... si acá, entonces ella dice, papá tengo evaluación, a ella le dieron su cronograma de evaluaciones, la tía lo envió y yo estaba pendiente cuando tenía evaluación” (Walter, 33 años padre de Leyla 9 años)

May, por otra parte, comentó que su hija participaba activamente no sólo con entusiasmo y compromiso de los aprendizajes en el aula, sino también, de las actividades extracurriculares, las cuales le habían permitido adaptarse de muy buena manera a las exigencias que presenta la educación escolar chilena:

“Es muy buena alumna, se esfuerza mucho, es diferente acá que en Venezuela, los horarios son largos, hay muchas evaluaciones, hay harta tarea, pero ahora a ella le gusta...” (May, 43 años madre de Ann 10 años).

Al respecto, Kaiser relató que además de las actividades extracurriculares, que le parecían excelentes instancias de inclusión cultural, la educación escolar chilena entregaba posibilidades de desarrollo académico y profesional futuro:

“Nos gustó también a mí y a mi esposa, porque ahí daban, en el colegio daban administración, contabilidad, gastronomía, electricidad y mecánica. Y yo dije: wow, me encanta ese colegio, es más, yo quería inscribir a mis dos hijos ahí, lo que pasa es que no había octavo (grado)” (Kaiser, 42 años Padre de Dony 14 años).

4. La diversidad cultural

La diversidad cultural fue un tema importante y repetitivo a lo largo de las entrevistas, los padres y madres coincidieron en que los niños, niñas y adolescentes en su gran mayoría presentaron ciertas dificultades a la hora de adaptarse al sistema escolar.

Walter reconoció que su hija presentaba facilidad para hacer amigas en su

establecimiento educacional, tal como se mencionó previamente. Esta percepción coincidió con la de la mayoría de los entrevistados, exceptuando a Catalina, que reconoció que, al momento de ingresar al establecimiento, debido a la diferencia cultural, su hija era aislada por sus pares:

“No sé si, es como que la aíslan un poco, eh pero como que al principio la aislaban, ahorita ya no, yo ya hablo mucho con ella y trato de integrarla, le digo a la hermana que la integre también...” (Catalina, 32 años madre de mellizas María y Daniela de 5 años).

Respecto a la diversidad cultural, otro tema recurrente en las entrevistas, y muy importante en el proceso de inclusión de los NNA en los establecimientos educacionales de acuerdo a lo señalado por los padres, fue el lenguaje.

Melisa reconoció que su hijo, al momento de llegar a Chile, se encontraba con grades dificultades para poder comprender a sus pares:

“Al principio se sentía muy confundido, y me decía ‘hay mami, nos los entiendo y hablamos el mismo idioma’, por ejemplo, me decía que decían guatita y él no sabía qué era eso, que decían poto, entonces me decía ‘mamá es que yo no sabía que significaba eso’...” (Melisa, 36 años madre de Juan de 10 años).

Dentro de la diversidad cultural, también se encontró el tema de la alimentación. Esta fue una temática recurrente en las entrevistas, al que los padres y madres otorgaron un alto grado de importancia al momento de establecer las dificultades que han enfrentado los NNA en los establecimientos educacionales chilenos.

Nos encontramos con casos como el de Paloma, quien manifestó que su hija rechazaba la comida del colegio, debido que no le gustaba, por lo tanto, la niña llevaba almuerzo desde su casa:

“Oh, sí, de hecho ella lleva su merienda... Lleva su vianda de la casa... Ella no almuerza en el colegio” (Paloma, 46 años madre de Sol de 16 años).

Discusión

Los resultados de esta investigación dan cuenta que la percepción de los padres y madres refugiados venezolanos sobre la inclusión escolar de sus hijos e hijas se encuentra asociada por una parte, con la relación que los niños, niñas y adolescentes establecen con sus profesores y sus pares, y por otra parte con la adaptación al currículum escolar y al entorno cultural.

Este estudio, tal como el de Pavez (2012) arrojó que la heterogeneidad cultural que aportan los/as NNA inmigrantes a la sociedad chilena, los/as ubica en un espacio social en el cual aparecen como distintos a los demás, un escenario de la no pertenencia social y cultural, donde el mayor desafío que enfrentan los NNA es integrarse y adecuarse a las nuevas normas, valores y pautas relacionales de Chile.

Así mismo, tal como señalan Joiko y Vásquez (2016), los padres y madres refugiados venezolanos valoraron la planificación de actividades extra curriculares, puesto que, promovían la diversidad cultural y la interacción con los pares y con los docentes.

La mayor parte de los entrevistados apreciaron la exigencia escolar y el programa curricular chileno, sin embargo, al ser diferente al de Venezuela, los NNA realizan grandes esfuerzos de adaptación, provocando en ocasiones la sobre exigencia de éstos y requiriendo reforzamiento para nivelar sus estudios, lo que es concordante con lo expuesto por Joiko y Vásquez (2016), quienes mencionan que en la educación chilena existen más acciones de integración que de inclusión, ya que, los NNA deben asimilar la cultura escolar que está marcada por un currículum nacionalista y monocultural.

En contraste con los estudios de Pavez (2012) sobre la discriminación y el racismo que enfrentaban los niños y niñas peruanos/as, la presente investigación encontró que la mayoría de los padres y madres refugiados venezolanos percibieron que sus hijos e hijas se adaptaron de forma positiva al sistema escolar chileno, integrándose de buena forma a sus compañeros/as, docentes y currículum escolar. No obstante, algunos/as NNA hijos/as de refugiados venezolanos sí enfrentaron bullying o acoso escolar en la escuela chilena.

De acuerdo a los relatos de los entrevistados, se pudo apreciar que la escuela resultó esencial para el desarrollo social, cognitivo y afectivo de sus hijos e hijas, siendo un espacio donde se generan interacciones y aprendizajes. Esto coincide con lo expuesto por Joiko y Vásquez (2016), quienes proponen que la escuela es un espacio fundamental para la inclusión social durante la niñez y adolescencia, ya que, se aprenden normas, valores, formas de interacción y habilidades para desenvolverse de forma idónea en la sociedad.

Conclusión

Los resultados de la presente investigación reflejan cuando los NNA se adaptan al currículum escolar, a la diversidad cultural y logran establecer vínculos relacionales con sus pares y profesores se facilita el proceso de inclusión. La adaptación además

dependerá de sus recursos personales e historia de vida, puesto que, los NNA refugiados traen consigo vivencias personales y estrategias que les permiten adaptarse o no al nuevo entorno escolar.

Al ser este un estudio cualitativo y temático, la muestra fue reducida, porque se priorizó la calidad y profundidad de la información, por sobre la cantidad de participantes, por lo que no se pueden generalizar los resultados a la realidad de todos los NNA refugiados venezolanos que residen en nuestro país. Estos resultados, por lo tanto, son las interpretaciones de los/as investigadores/as y son significativos, solamente, para los padres y madres refugiados venezolanos que conformaron la muestra. Sin embargo, la misma riqueza y profundidad de ellos/as, podrían representar las vivencias de inclusión escolar de sus hijos e hijas al sistema escolar chileno de otros refugiados que actualmente viven en Chile.

Esta investigación además abre la inquietud, como tema para un estudio posterior, sobre lo que ocurre con los padres y madres refugiados y su percepción sobre la inclusión escolar de sus hijos e hijas, puesto que, se desconocen los significados personales que los NNA atribuyen a su propia inclusión y adaptación al sistema educacional.

Al igual que lo planteado por Carrillo (2014), el presente estudio mostró que el sistema escolar chileno presenta más acciones de integración que de inclusión, puesto que, los/as NNA inmigrantes debieron acomodarse y/o adaptarse a los patrones culturales instaurados en la escuela chilena, sin considerar mayormente las legítimas diferencias culturales y sociales en el currículum escolar chileno, en las formas de aprender y relacionarse de los NNA inmigrantes y refugiados.

Dentro de las implicancias, las recomendaciones apuntarían en primer lugar a brindar apoyo psicológico y social en las escuelas para los NNA refugiados y sus familias para facilitar la inclusión; en segundo lugar, a desarrollar estrategias de prevención primaria con la comunidad educativa para informarlos de las condiciones y características de los NNA refugiados.

En relación al currículum escolar chileno se recomienda que contemple o aborde las diferencias culturales entre los distintos actores del proceso educativo, existiendo una preparación y orientación en los docentes para que puedan afrontar la diversidad cultural y lograr desarrollar actividades académicas en base a los textos estudiantiles, materiales curriculares, estilos de aprendizaje incorporando las diferencias culturales que actualmente presentan las aulas.

Referencias

Banco Central de Venezuela. (2016). *Resultados del Índice Nacional de Precios al Consumidor, Producto Interno Bruto y Balanza de Pagos. Cuarto Trimestre de 2015-Cierre del Año 2015*. <http://www.bcv.org.ve/Upload/Comunicados/aviso180216.pdf>

Barrios-Valenzuela, Llrela Alejandra, & Palou-Julián, Berta. (2014). Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar. *Educación y Educadores*, 17(3), 405-426. <https://dx.doi.org/10.5294/edu.2014.17.3.1>

Biblioteca del Congreso Nacional (2010). Ley 20.430. Establece disposiciones sobre protección de refugiados. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012435>

Boyatzis, R.E. (1998) *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications, Incorporated, Thousand Oaks. [http://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=990814](http://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=990814)

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

Carrillo, C. (2014). Reflexión en torno a las construcciones simbólicas de los/las profesores/as respecto de la "inclusión educativa" de hijos e hijas de inmigrantes en el sistema educativo chileno. *TS Cuadernos de Trabajo Social*, 11, 43-56.

Colegio de Psicólogos de Chile A.G. (1999). *Código de ética profesional*. <http://colegiopsicologos.cl/wp-content/uploads/2014/10/CODIGO-DE-ETICA-PROFESIONAL-VIGENTE.pdf>

Comisión Nacional para la Protección de los Seres Humanos en Estudios Biomédicos y del Comportamiento de los E.U.A. (1979). *Informe Belmont: Principios éticos y normas para el desarrollo de las investigaciones que involucran a seres humanos*. <http://bit.ly/2cpbjz1>

Fazel, M., Stein, A. (2002) The mental health of refugee children. *Archives of Disease in Childhood* 87(3), 66-370. <http://adc.bmj.com/content/87/5/366.citation-tools>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). Similitudes y diferencias entre los enfoques cuantitativo y cualitativo. En *Metodología de la investigación* (4ªed.), Cap. 1, (pp.20-25). México: McGraw-Hill Latinoamericana Editores S.A

Ito Cerón, J (2014). Escenario de agitación socio-política en la Venezuela

contemporánea: de los factores de conflictividad a la apertura de ventanas de oportunidad. *Memorias. Revista digital de Historia y Arqueología desde el Caribe* (24), 24-48. <http://www.redalyc.org/pdf/855/85532557004.pdf>

Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad en la educación*, (45), 132-173. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>

Martínez, E.G. (2015). 5 datos importantes: ¿los venezolanos tienen intenciones de irse del país? *ProDaVinci*. <http://prodavinci.com/blogs/los-venezolanos-tienen-intenciones-de-irse-del-pais-por-eugenio-martinez/>

Mussen, P.H., Conger, J.J. & Kagan, J. (1990). *Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño* (2º ed.). (pp. 285 – 346). Editorial Trillas.

Observatorio Venezolano de Violencia (2015). *Informe del Observatorio Venezolano de Violencia*. <http://cdn.eluniversal.com/2015/12/28/informe-del-observatorio-venez.pdf>

Observatorio Venezolano de Conflictividad Social (2016). *Conflictividad Social en Venezuela 2015*. <http://www.observatoriodeconflictos.org.ve/reporte-anual-de-la-protesta-social-en-venezuela/conflictividad-social-en-venezuela-en-2015>

Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2)140-156.

Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Si somos americanos. Revista de Estudios*. <http://www.scielo.cl/pdf/ssa/v12n1/art04.pdf>

Riedemann, A. & Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis*, 14(42), 191-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>

Santrock, J (2006). *Psicología del Desarrollo. El ciclo vital* (10º ed.) (pp. 385-460). McGraw-Hill.

Sánchez, R. A. (2016). Un régimen híbrido en crisis. *Revista de ciencia política*, 36(1), 365-381. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2016000100016>

Tijoux, M. E. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis*, 12(35), 287-307. <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-65682013000200013>

UNESCO (2003). Overcoming exclusion through inclusive approaches in education. A challenge & a vision. Conceptual paper. ED.2003/WS/63 UNESCO document 134785. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785e.pdf>

Giovanna Luco Figueroa

Licenciada en Psicología, Universidad UNIACC. Experiencia en el área Educacional.

Iván Mondaca Lizana

Psicólogo, Licenciado en psicología Universidad UNIACC. Experiencia en el área Clínica Adultos y Capellán de la Fuerza Aérea.

Pilar Mora Wilder

Psicóloga, Licenciada en psicología universidad UNACC. Magíster en DO y RRHH, Universidad del Desarrollo. Diplomado en Intervenciones Psicológicas Efectivas en Salud Mental, Universidad de Concepción. Certificación internacional como Coach integral, PCA Professional Coaching Alliance – IAC International Association of Coaching Licensee – Smart Coach. Experiencia en el área clínica de adolescentes y adultos; Psicolaboral y Desarrollo Organizacional.

Iván Olguín Bustos

Psicólogo, Licenciado en Psicología Universidad UNIACC. Experiencia en el área Comunitaria y Educacional.

Johanina Saez Aguila

Psicóloga, Licenciada en Psicología Universidad UNIACC; Ingeniero de Ejecución en Administración Universidad Católica del Maule. Experiencia Laboral centrada en el área clínica Infante Juvenil enfocada en vulneración de derechos. Experiencia en diversos proyectos sociales enfocados al área de Refugio y Migración.

Víctor Figueroa Guiñez

Psicólogo Universidad de Concepción, Máster en Género, Sexualidad y Sociedad, y Doctor en Psicología del Birkbeck College, University of London. Profesor asociado, Escuela de Psicología UNIACC.

