



papele

Facultad de Educación • Año 2025 • Número 29



Universidad
Pontificia
de Salamanca

 UPSA
EDICIONES

Salmantinos

de EDUCACIÓN

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

El deporte desde la teoría de sistemas

Rubén Maneiro Dios

El judo en España: desde las primeras licencias a la mujer judoka

Cristina Rodríguez-Rodríguez, Mario Amatria y Rubén Maneiro

Diferencias en los niveles de actividad física y rendimiento académico según género y ciclo educativo en educación primaria

María García-Velasco, José Enrique Moral-García, Alba Rusillo-Magdaleno y José Luis Solas-Martínez

Educación informal: los años sabios en el estadio español de Chile

Estela Francisca Socías Muñoz

La cultura de la calidad de la educación superior y el aseguramiento de la calidad: análisis bibliométrico a partir de Web of Science

Cristian-Camilo Gutiérrez-Restrepo y David Revesado-Carballares

La educación media técnico-profesional en Chile: liceos administrados por la universidad de Santiago de Chile

Jaime Caiceo Escudero

Del derecho a la educación al mercantilismo educativo. Repensando la relación público/privado en el sistema chileno

Camila Isla Carrillo, Gabriel Herrada Valverde y David Revesado Carballares

¿Depende la sociedad de la educación, de la escuela y de la familia que tenemos?

Giselle A. Arnal Sandía y Fernando González Alonso

El derecho educativo y su autonomía frente a otras ramas del derecho

Andrea Torres Hidalgo y Fernando González Alonso

El uso de la radio escolar como herramienta para la inclusión educativa. El proyecto inclusound

Estanislao Carlos Riquer Hernández y Elisa Arias García

Santa Teresa de Ávila, transgresora de la cultura del siglo XVI

Jaime Caiceo Escudero

Papeles Salmantinos de Educación

Núm. 29, 2025



REVISTA EDITADA POR LA FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PONTIFICIA DE SALAMANCA
CONSEJO DE REDACCIÓN

DIRECTORA

Purificación Cifuentes Vicente (Universidad Pontificia de Salamanca)

SUBDIRECTORA Y SECRETARIA

Begoña Díaz Rincón (Universidad Pontificia de Salamanca)

EQUIPO DE REDACCIÓN

Amparo Jiménez Vivas (Universidad Pontificia de Salamanca)

José Manuel Alfonso Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca)

Eulalia Torrubia Balagué (Universidad Pontificia de Salamanca)

Javier Sánchez Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca)

Miriam Méndez Coca (Universidad Complutense de Madrid)

Susana Torio López (Universidad de Oviedo)

Ana María Pinto Llorente (Universidad de Salamanca)

José Enrique Moral García (Universidad de Sevilla)

CONSEJO ASESOR

Renata Viganò (Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia)

Jean-Marie De Ketele (Université catholique de Louvain, Bélgica)

Mariane Frenay (Université catholique de Louvain, Bélgica)

Jacques Grégoire (Université catholique de Louvain, Bélgica)

Michel Bonami (Université catholique de Louvain, Bélgica)

Isabel Soto Comejo (I.S.P. Haute Ecole Galilée, Bélgica)

Gloria Soto Moratinos (Universidad del Estado de San Francisco, EE.UU.)

Valter Kuchenbecker (Universidad Luterana de Brasil)

Arno Bayer (Universidad Luterana de Brasil)

Alfredo Jiménez Eguizabal (Universidad de Burgos)

Carmen Labrador Herráiz (Universidad Complutense de Madrid)

Manuel Delgado Ruiz (Universidad de Barcelona)

José Luis Marcos Malmierca (Universidad de La Coruña)

María Dolores Pérez Grande (Universidad de Salamanca)

José María Hernández Díaz (Universidad de Salamanca)

Dionisio de Castro Cardoso (Universidad de Salamanca)

Marceliano Arranz Rodrigo (Universidad Pontificia de Salamanca)

María Francisca Martín Tabernero (Universidad Pontificia de Salamanca)

Teresa Sánchez Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca)

Mª Jesús García Arroyo (Universidad Pontificia de Salamanca)

Carmen Serdio Sánchez (Universidad Pontificia de Salamanca)

Revista número 29

Anuario 2025

Edita: Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca

Subscripciones: «Papeles Salmantinos de Educación», Universidad Pontificia de Salamanca, UPSA EDICIONES, C/ Companía 5, 37002 Salamanca

I.S.S.N.: 2340-1508

Depósito Legal: S. 173-2013

Realiza: Editorial Sindéresis, oscar@editorialsinderesis.com

El editor no se hace responsable de las opiniones expresadas por los autores en esta revista, ni comparte necesariamente las ideas manifestadas.

No está permitida la reproducción total o parcial de esta revista, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros medios, sin el permiso por escrito y previo del editor.

ÍNDICE

ARTÍCULOS Y EXPERIENCIAS

El deporte desde la teoría de sistemas <i>por Rubén Maneiro Dios</i>	7
El judo en España: desde las primeras licencias a la mujer judoka <i>por Cristina Rodríguez-Rodríguez, Mario Amatria y Rubén Maneiro</i>	29
Diferencias en los niveles de actividad física y rendimiento académico según género y ciclo educativo en educación primaria <i>por María García-Velasco, José Enrique Moral-García, Alba Rusillo-Magdaleno y José Luis Solas-Martínez</i>	49
Educación informal: los años sabios en el estadio español de Chile <i>por Estela Francisca Socías Muñoz</i>	67
La cultura de la calidad de la educación superior y el aseguramiento de la calidad: análisis bibliométrico a partir de Web of Science <i>por Cristian-Camilo Gutiérrez-Restrepo y David Revesado-Carballares</i>	85
La educación media técnico-profesional en Chile: liceos administrados por la universidad de Santiago de Chile <i>por Jaime Caiceo Escudero</i>	109
Del derecho a la educación al mercantilismo educativo. Repensando la relación público/privado en el sistema chileno <i>por Camila Isla Carrillo, Gabriel Herrada Valverde y David Revesado Carballares</i>	133
¿Depende la sociedad de la educación, de la escuela y de la familia que tenemos? <i>por Giselle A. Arnal Sandia y Fernando González Alonso</i>	153
El derecho educativo y su autonomía frente a otras ramas del derecho <i>por Andrea Torres Hidalgo y Fernando González Alonso</i>	171
El uso de la radio escolar como herramienta para la inclusión educativa. El proyecto <i>inclusound</i> <i>por Estanislao Carlos Riquer Hernández y Elisa Arias García</i>	191
Santa Teresa de Ávila, transgresora de la cultura del siglo XVI <i>por Jaime Caiceo Escudero</i>	229
LIBROS	245
COLABORAN EN ESTE NÚMERO	265
NORMAS DE PRESENTACIÓN DE ORIGINALES	275

CONTENTS

ARTICLES AND EXPERIENCES

Sports from systems theory <i>by Rubén Maneiro Dios</i>	7
Judo in Spain: from the first licenses to women judoka <i>by Cristina Rodríguez-Rodríguez, Mario Amatria & Rubén Maneiro</i>	29
Differences in levels of physical activity and academic performance by gender and educational stage in primary education <i>by María García-Velasco, José Enrique Moral-García, Alba Rusillo-Magdaleno & José Luis Solas-Martínez</i>	49
Informal Education: The Wise Years in the Spanish Stadium of Chile <i>by Estela Francisca Socías Muñoz</i>	67
Quality culture in higher education and quality assurance: bibliometric analysis based on Web of Science <i>by Cristian-Camilo Gutiérrez-Restrepo & David Revesado-Carballares</i>	85
Technical-Vocational Secondary Education in Chile: High Schools Administered by the University of Santiago de Chile <i>by Jaime Caiceo Escudero</i>	109
From the Right to Education to Educational Marketization: Rethinking the Public/Private Relationship in the Chilean System <i>by Camila Isla Carrillo, Gabriel Herrada Valverde & David Revesado Carballares</i>	133
Does society depend on the education, school and family we have? <i>by Giselle A. Arnal Sandia & Fernando González Alonso</i>	153
Educational law and its autonomy from other branches of law <i>by Andrea Torres Hidalgo & Fernando González Alonso</i>	171
The use of school radio as a tool for educational inclusion. The Inclusound Project <i>by Estanislao Carlos Riquer Hernández & Elisa Arias García</i>	191
Saint Teresa of Avila, transgressor of the culture of the sixteenth century <i>by Jaime Caiceo Escudero</i>	229
BOOKS	245
THEY COLLABORATE IN THIS NUMBER	265
PROCEDURE OF PRESENTATION OF ORIGINAL	275

Artículos y experiencias

EL DEPORTE DESDE LA TEORÍA DE SISTEMAS

Sports from systems theory

Rubén Maneiro Dios

RESUMEN: *La investigación en Ciencias Sociales en general, y en el Deporte en particular, ha estado tradicionalmente marcado por la influencia de concepciones mecanicistas y cartesianas. A mediados de siglo, y bajo la influencia de los postulados sistémicos de Bertalanffy en general, y Seirul-lo en particular, la investigación ha dado un giro hacia el análisis de la totalidad, en donde el protagonismo recae en la forma de interacción de los elementos, más que en los elementos mismos. En este artículo se hace un análisis de estas tradiciones científicas hasta llegar al estado actual de la cuestión, en donde el análisis desde la perspectiva sistémica se ha abierto paso y dejado atrás las concepciones analíticas y cartesianas en investigación.*

Palabras clave: *perspectiva cartesiana, análisis sistémicos, deporte, educación.*

ABSTRACT: *Research in Social Sciences in general, and in Sport in particular, has traditionally been marked by the influence of mechanistic and Cartesian conceptions. In the middle of the century, and under the influence of the systemic postulates of Bertalanffy in general, and Seirul-lo in particular, research has taken a turn towards the analysis of the whole, where the focus is on the way in which the elements interact, rather than on the elements themselves. This article analyses these scientific traditions up to the current state of the art, where analysis from a systemic perspective has made its way and left behind analytical and Cartesian conceptions in research.*

Keywords: *Cartesian perspective, systemic analysis, sport, education.*

1. INTRODUCCIÓN

¿Does the flap of a Butterfly's wing in Brazil set off a tornado in Texas?

Lorenz, (1960)

La investigación en Ciencias Sociales en general, y en las Ciencias del Deporte en particular, ha estado tradicionalmente marcada por la influencia de concepciones mecanicistas del ser humano. A pesar de que constantemente se aluda a la necesidad de integrar todos los aspectos de la conducta humana, y se propongan intervenciones desde una perspectiva holista y macroestructural, la estructura conceptual dominante hasta hace pocos años seguía siendo la visión cartesiana (Tabla 1) que concibe a los organismos vivos como máquinas constituidas por diferentes partes.

La concepción del ser humano como una suma de diferentes elementos, sea cual sea la perspectiva desde la que se observe (la Biología, la Química, la Psicología o la conducta motriz) ha sido una constante desde los inicios de la Ciencia moderna. La investigación ha cosechado importantes avances gracias a la concepción cartesiana de los fenómenos. La Biología, la Economía y las Ciencias Sociales en general no han sido ajenos a estos principios, y han bebido de su fuente durante los últimos siglos, y con resultados exitosos.

A pesar de que el debate sigue presente, es plausible aceptar que la Ciencia moderna en Occidente nace con los primeros trabajos de Galileo y Descartes¹. Los principios rectores de la obra de Descartes se asientan sobre cuatro pilares fundamentales (Tabla 1), que sin lugar a dudas han sentado unos cimientos sólidos sobre el proceder científico hasta la fecha, y han permitido un sobresaliente avance en diferentes áreas y campos de la Ciencia a lo largo de los años.

¹ En Oriente, la Filosofía y el método científico tienen sus raíces en las “Cien escuelas de pensamiento” (770 a 221 a C.). Fue conocida como la edad de oro de la Filosofía china, debido a la gran cantidad de pensadores y filósofos que debatieron libremente sobre distintas ideas y pensamientos. Fuente: Unschuld y Tessenow, (2011).

Tabla 1. *Principios de la Duda Metódica de Descartes*

No admitir como verdad nada que no resulte evidente
Dividir cada dificultad en tantas partes posibles y que fueran necesarias (Regla del análisis)
Proceder de lo simple a lo compuesto (Regla de la síntesis)
Realizar enumeraciones tan completas y recuentos tan generales, que se tenga la certeza de no olvidar nada (Regla de la enumeración)

Fuente: Descartes

Mucha de la investigación venidera desde entonces parte de estos cuatro principios. *El Discurso del Método* fue considerado como la carta fundacional de un nuevo método de hacer Ciencia, como una especie de manifiesto programático. “Sacar verdades de donde sea”, recordaba el autor en 1618, cuando afirma haber encontrado el camino que conduce a lo que denominamos como *la verdad*. “Nunca dejar una pregunta sin respuesta”, aplicando los principios de la razón a cualquier materia, no abandonando ningún desafío antes de haberlo disuelto en un sistema de relaciones inteligibles.

No obstante, el enfoque reduccionista de Descartes ha ido perdiendo robustez y su aplicación se ha visto acotada a principios del siglo XX, continuando a lo largo del siglo XXI.

La irrupción de nuevas concepciones metodológicas en el último siglo ha provocado una mutación en la forma de abordar los problemas desde una perspectiva científica. Parafraseando a Kuhn (2001), un cambio de paradigma se abría camino. Los enfoques reduccionistas dejaban paso a una nueva forma de abordar el conocimiento. Lo molecular deja paso a lo molar. La concepción del ser humano en particular, y los organismos en general, como un todo que interactúa con el medio, ha supuesto una alternativa a la hora de abordar los

problemas. Estas teorías ya no se centran en la parcelación del problema en fracciones para delimitar su abordaje, sino que lo enfoca de forma integral centrándose en los principios de su organización.

Una de las teorías que aborda los problemas desde la molaridad es la propuesta por Bertalanffy (1976)², en la obra *Teoría General de los Sistemas*. En ella, afirma que es posible una explicación de los fenómenos a través del análisis de las totalidades, en donde el protagonismo recae en la forma de interactuación de los elementos, más que en los elementos mismos. Afirma que un sistema es un orden dinámico de partes y procesos en interacción mutua^{3,4}.

Es importante destacar que Bertalanffy no es rupturista, o por lo menos no pretende serlo. No rechaza la concepción mecanicista de los problemas. Reconoce el éxito que ha tenido este enfoque a lo largo de los siglos en diversos campos y aplicado a multitud de fenómenos:

“el proceder analítico quiere decir que una entidad investigada es resuelta en partes unidas, a partir de las cuales puede, por tanto, ser constituida o reconstituida, entendiéndose estos procedimientos en sus sentidos tanto material como conceptual” (p.12).

En cambio, en lo que el autor centra sus esfuerzos es en advertir las importantes limitaciones que presentan estos enfoques. Afirma que la aplicación del procedimiento analítico está justificado cuando depende de dos condiciones:

- La primera es que no existan interacciones entre “partes”, o que sean tan débiles que puedan dejarse a un lado.
- La segunda condición es que las relaciones que describan el comportamiento de partes sean lineales⁵

² La versión en inglés se publicó en 1968.

³ “Cualquier sistema vivo, incluido el cuerpo humano, es más que la suma de sus partes” (Punnet, 2012).

⁴ A pesar de que Ludwig Von Bertalanffy concibe su teoría como matemática, diferentes autores la asocian con Filosofía (Aracil, 1986).

⁵ Un fenómeno es lineal si la respuesta es proporcional al estímulo, y se establecen relaciones causales y deterministas.

De este modo, la condición de “aditividad” (una ecuación que describa la conducta del total tiene la misma forma que las ecuaciones que describen la conducta de las partes) únicamente queda satisfecha bajo estas dos premisas.

Sin embargo, tales condiciones no se cumplen (o por lo menos no se cumplen en su totalidad) en las entidades llamadas sistemas, consistentes en partes “en interacción”. Lo define como un conjunto de ecuaciones diferenciales simultáneas, que son no lineales y circunscritos a un sistema de “complejidad organizada”, merced a la existencia de interacciones fuertes (Rapoport, 1966, en Bertalanffy, 1976) o interacciones “no triviales” (Simon, 1965, en Bertalanffy, 1976), es decir, no lineales⁶.

El concepto no lineal es especial y complejo en sí mismo. Hace referencia a que puede haber más de una respuesta a un mismo estímulo. Es decir, la capacidad de predecir la conducta resultante es extremadamente difícil, ya que existe una sensibilidad extrema a las condiciones iniciales. Se basa en la impredecibilidad y ausencia de determinismo. La dinámica no lineal es representada principalmente por la teoría del caos⁷ y las ciencias de la complejidad.

Aunque la teoría del caos fue propuesta por el matemático Poincaré en el año 1881⁸, fue con Lorenz (1960, 1963) cuando alcanzó su máximo esplendor. En los primeros años, la teoría fue desarrollada para ser implementada en la búsqueda de explicaciones y respuestas a diferentes fenómenos que ocurren en la naturaleza (como la Meteorología). En el año 1972⁹, en una conferencia de la *American Association for the Advancement of Science*, Lorenz pronuncia la célebre frase que pasaría a la historia de los postulados sistémicos:

⁶ “El problema metodológico de la teoría de los sistemas, es vérselas con cuestiones que, comparadas con las analítico-aditivas de la ciencia clásica, son de naturaleza más general [...]. En las ciencias sociales el concepto de sociedad como suma de individuos a modo de átomos sociales fue sustituido por la inclinación a considerar la sociedad, la economía, la nación, como un todo superordinado a sus partes (Bertalanffy, 1976, p. 31).

⁷ “Donde comienza el caos, la ciencia clásica se detiene (Gleick, 1987, en Longa, 2005).

⁸ Poincaré, H. (1881). *Mémoire sur les courbes définies par une équation différentielle*. *Journal of Mathematics*, 7, 375-442.

⁹ Fuente: https://es.wikipedia.org/wiki/Efecto_mariposa.

Predictability: ¿Does the flap of a Butterfly's wing in Brazil set off a tornado in Texas?

Lorenz estaba en lo cierto en su teoría, y en los efectos a largo plazo de los sistemas no lineales: un pequeñísimo cambio en un elemento de un sistema, puede afectar en el futuro a la totalidad del sistema mismo. Lo había cotejado en sus predicciones meteorológicas, en donde cambios de variable a priori insignificantes, modificaban drásticamente la predicción del clima a medio y largo plazo (Lorenz, 1960). La pregunta era evidente, ¿era posible extender esta teoría a otros campos?

Un sistema se define como una entidad u organización compleja, compuesta por diferentes elementos que interactúan entre sí (son interdependientes), y que el rendimiento del sistema es mayor que la mera suma de sus partes. El concepto de sistema proviene originalmente de la mecánica clásica.

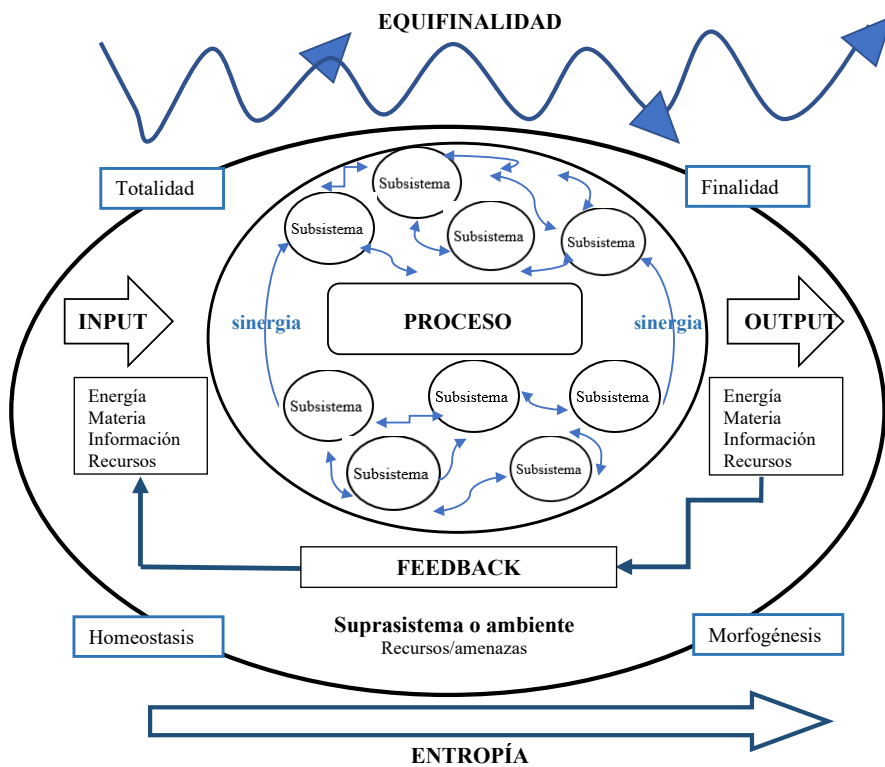
A pesar de que las afirmaciones de Lorenz (1960) y Bertalanffy (1976) caminan en la misma dirección, y es razonable pensar que Bertalanffy bebió de la fuente de Lorenz, o por lo menos tuvo conocimiento de sus ideas, lo cierto es que Bertalanffy no cita a Lorenz ni a su trabajo en su obra.

Bertalanffy diferencia entre sistemas abiertos (Figura 1) y cerrados. Los sistemas cerrados son sistemas físicos aislados del medio circundante, en donde la entropía debe aumentar hasta el máximo, y el proceso se detendrá cuando alcance un estado de equilibrio. El sistema cerrado tiende al estado de distribución más probable, y si se alteran las condiciones iniciales o el proceso, el estado final cambiará también (la tendencia hacia la máxima entropía o la distribución más probable es la tendencia al máximo desorden).

En cambio, los sistemas abiertos son aquellos que necesitan un intercambio energético con el entorno, no alcanzando nunca un estado de equilibrio, y a la vez decrece la entropía. Al contrario que en los sistemas cerrados, los sistemas abiertos pueden alcanzar el mismo estado final partiendo de diferentes condiciones iniciales y

por diferentes caminos¹⁰. Un ejemplo de sistema abierto es el ser humano, o cualquier organismo viviente (el metabolismo es un claro ejemplo de sistema abierto, con diferentes inputs en forma de energía -oxígeno, nutrientes, etc.- y outputs, como el dióxido de carbono).

Figura 1. *Proceso interno de un sistema abierto según Bertalanffy (1976).*



Fuente: elaboración propia, a partir de Bertalanffy, (1976).

De forma paralela a la irrupción de la teoría de sistemas, los primeros cuestionamientos a la perspectiva cartesiana (reduccionismo-

¹⁰ También denominado equifinalidad.

mecanicismo) en las diferentes áreas de conocimiento han surgido a mediados del siglo XX.

El campo de la Biología fue de los primeros que cuestionó la concepción de los seres vivos como una suma de partes, para empezar a enfatizar el holismo y la perspectiva ecológica. Precisamente Bertalanffy, que realizó estudios en Biología¹¹ (además de Filosofía), concibió su teoría para aplicar a esta rama de conocimiento de manera genuina, aunque su fácil adaptabilidad a otros campos, no tardó en expandirse a diferentes áreas de conocimiento.

2. CONCRECIÓN EN EL DEPORTE

Por lo que respecta al Deporte, éste representa una casuística especial. Las ciencias en torno al comportamiento deportivo han tenido un despertar tardío, ya que al contrario que otras ramas como la Física, la Química o la Psicología que tienen siglos de historia, el Deporte todavía está sumergido en una adolescencia científica. Los apenas 80 años de recorrido investigador se han sustentado en diferentes teorías, corrientes y fundamentos metodológicos diferentes, que han servido para asentar los cimientos sobre los que se está actualmente construyendo el *continuum* andamiaje científico.

Desde los primeros trabajos científicos de Reilly y Thomas (1976), basado en los procedimientos cuantitativos en el fútbol (*motion analysis*); y Reep y Benjamin (1968), desde la vertiente cualitativa (*notational análisis*), una gran mayoría de los estudios publicados en el siglo XX han sido conceptualizados bajo la perspectiva mecanicista. Los motivos se pueden encontrar en la falta de una alternativa metodológica, la baja concepción científica del Deporte en aquel entonces, la falta de recursos para llevar a cabo investigación, y por último la fortaleza de los postulados cartesianos.

¹¹ Se pasó de una concepción del organismo vivo como un compuesto de células, con procesos fisiológicos aislados, a un concepto organísmico que no sólo se encarga de los procesos internos, sino también de su organización y orden.

A finales del siglo XX, y principios del siglo XXI se produce una revolución en el abordaje del rendimiento deportivo. Los científicos del Deporte comenzaron a tener en cuenta los principios sistémicos, suponiendo esto un giro copernicano a la forma clásica de abordar el Deporte y el rendimiento.

El cambio de paradigma afectó a todos los deportes en general, pero sobre todo tuvo especial incidencia en los deportes socio motores.

Los deportes socio motores se definen como sistemas abiertos. Mantienen fronteras abiertas con el ambiente externo, con lo que comparte intercambios de energía, recursos, materia o información (seguidores, *mass media*, patrocinadores...). Además, está en continua mutabilidad y crecimiento, al ser un equipo un sistema dinámico en su aspecto funcional¹², así como también en la gestión de su estructura interna (compra-venta de jugadores, ascenso de jugadores desde equipos filiales y un largo etcétera).

Esta teoría tiene un óptimo encaje en el deporte, ya que éste responde a los principios de las concepciones sistémicas:

- 1- Tiene un propósito definido.
- 2- Está formado por elementos.
- 3- Estos elementos crean una estructura deliberada dentro de la cual los miembros realizan su función.

En España, algunos de los primeros trabajos que se acogieron a esta teoría, fueron los de Seirul-lo (1994, 2001, 2003 y 2010), Lago (2000) y Balague, (2005), entre otros. Los trabajos de Seirul-lo, trasladan la teoría de sistemas al Deporte, y propone la metodología de entrenamiento denominada “Entrenamiento Estructurado”. Esta propuesta de entrenamiento concibe al deportista como un todo integrado por diferentes estructuras complejas que se relacionan entre sí (Tarragó, Massafred-Marimón, Seirul-lo y Cos, 2019):

¹² Duarte, Araújo, Correia y Davids (2012), afirman que, por su funcionamiento interno y su grado de sincronización, los deportes colectivos funcionan como *superorganismos*.

- ❖ Estructura cognitiva: se encarga del tratamiento de la información, percepción-acción.
- ❖ Estructura coordinativa: determina el movimiento, la posibilidad de ejecutar el movimiento de la forma que desee.
- ❖ Estructura condicional: es de valor físico; fuerza, velocidad y resistencia; son estimulados cuando la musculatura se contrae en las diferentes órdenes recibidas
- ❖ Estructura socio-afectiva: determinan la afectividad dentro del grupo. Calidad y estabilidad de las relaciones. Sentimientos y afectos.
- ❖ Estructura emotivo-volitiva: está relacionada con los sentimientos propios y los estados de ánimo (niveles de ansiedad, cansancio, estrés, liderazgo, etc.). Identifica, regula y encausa todas las emociones.
- ❖ Estructura creativa-expresiva: relacionada con las relaciones interpersonales que aparecen en competición permiten proyectar el yo personal en la actividad deportiva.
- ❖ Estructura bioenergética: relacionada con las vías energéticas.
- ❖ Estructura mental: Combinación y recombinación de facultades cognitivas que posibilita la autoconciencia y el razonamiento evolutivo de nuestros “mundos interiores”.

Los autores concuerdan que, en el siglo XX, el entrenamiento en el fútbol (y en el resto de deportes), ha estado dominado por la perspectiva cartesiana, es decir, prácticas cuantitativas basadas en ejercicios analíticos en secuencias lineales que tenían por objetivo “construir” jugadores para satisfacer las exigencias del modelo conductista (mente) y mecanicista (cuerpo). En cambio, con las nuevas propuestas sistemáticas abiertas, y no lineales, Seiru-lo afirma:

Desde la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy, el concepto de aprendizaje se transformó en un acto dinámico en el que se producen

complejidad de interacciones y en el que el individuo es el verdadero protagonista (Seirul-lo, 2004, en Morente y Fradua, 2012).

Seirul-lo no habla de preparación física como tal en el Deporte¹³, sino que únicamente existe la mejora del “ser humano deportista”. Esta mejora se produce cuando se valora el interior del deportista, teniendo en cuenta sus necesidades y su voluntad. El entrenamiento debe ser significativo desde el interior, reorganizando su propia visión personal de la experiencia motriz. El jugador es en sí mismo un sistema global, formado por diferentes estructuras, y dentro de otro sistema más grande, como es el equipo. Propone además conceptos muy importantes en la práctica deportiva: variabilidad de la práctica y entrenamiento en especificidad (Lago-Peñas, Martín-Acero, Lalín y Seirul-lo, 2013; Tarragó et al., 2019).

Por otro lado, los trabajos de Lago-Peñas (2000) y Martín-Acero y Lago-Peñas (2005), también se acogen a los postulados sistémicos de Bertalanffy. Afirman que cada equipo deportivo puede ser entendido como un sistema complejo, organizado según una jerarquía de dimensiones, concretadas en sociedades. Hablan de la forma de interacción e interdependencia que se produce entre los elementos que forman parte del sistema (p. 125):

- **Microsistema:** hace referencia a los episodios de duelo individual (1x1), a la dimensión individual, que se producen en el entorno inmediato en el que tiene lugar la participación de cada jugador (elemento del sistema).
- **Mesosistema:** hace referencia a los episodios de duelo parciales entre una parte de los dos sistemas, como diadas (2x2), tríadas (3x3). Es la dimensión parcialmente colectiva, y comprende las interrelaciones entre dos o más entornos inmediatos en los que el deportista participa.

¹³ Seirul-lo, P. y Cappa, A. (2007). En prensa

- **Macrosistema:** hace referencia a los episodios de conflicto dual entre los dos sistemas (equipos), que se enfrentan. Es la dimensión colectiva del sistema.

La existencia de estos niveles de interacción está comenzando a ser cotejada en la literatura científica a nivel microestructural (Duch, Waitzman y Amaral 2010, Maneiro y Amatria, 2018; Maneiro, Amatria y Anguera, 2019; Maneiro, Amatria y Anguera, 2020); mesoestructural (Lago-Peñas y Anguera, 2003; Castellano, 2000; y Garganta 1997); así como también macroestructural (Clemente, Sarmiento, Teoldo, Enes y Lima, 2019), Maneiro, Amatria, Moral y López, 2018; Passos, Araújo, Davids, Gouveia, Serpa y Milho, 2009). Aunque todavía falta mayor evidencia que sustente empíricamente estas propuestas.

Por último, Torrents (2005), basándose en estudios previos (Balague y Torrents, 2000; Balague, 2005) propone el concepto “dinámico” para enfatizar en la evolución y cambio que presenta todo sistema. El organismo humano es en sí mismo un sistema dinámico, con múltiples interacciones entre todos los elementos que integran y conforman el control postural y la competencia motriz humana. Para ello, propone un entrenamiento basado en la variabilidad, y respetando la autoorganización interna de cada individuo que es entrenado. La teoría de los sistemas dinámicos todavía continúa en desarrollo (Hristovsky, Aceski, Balagué, Seifert, Tufekciievsky y Aguirre, 2017).

A nivel internacional también es posible constatar una expansión de la teoría de sistemas y teoría de sistemas complejos en el mundo del Deporte.

Aunque existen estudios retrospectivos desde el control motor (Schmidt, 1975), es posible situar en los estudios de Keith Davids y Tim McGarry la consolidación del tratamiento de los deportes colectivos desde la molaridad y la no linealidad¹⁴. En el trabajo de

¹⁴ Se tiene en cuenta la posible existencia de estudios anteriores en deportes colectivos, como el de Teodorescu (1984), en donde afirmaba que los equipos deportivos representan “un microsistema social complejo y dinámico”.

McGarry y Franks (1996), analizan las interacciones entre los jugadores que forman parte del “sistema” del equipo, demostrando que se comportan como sistemas dinámicos complejos y no-lineales, en donde la interacción entre los sistemas (equipos) es la que determina el comportamiento, adaptándose en función de las situaciones tácticas y espaciales cambiantes. Años más tarde, Lames y McGarry (2007), citando estudios previos (McGarry, Khan y Franks, 1999), afirman:

A game sport is a complex system that consists of at least of two players, with each player possessing many alternatives regarding how to act. Thus a game sport is comprised of subsystems with dynamic interactions among the subsystems. Indeed, dynamical properties are essential considerations for a complex system. In this context, the shared objectives that the two parties are competing for may well be conceived as attractors for the complex system [...]. There would therefore seem to be good reason to consider the merits of dynamical systems theory for the structural modelling of game sports (p.10)

Por otro lado, los primeros trabajos Davids (1988), Davids y Hyford, (1994) y Davids, Hyford y Williams (1994), ayudaron a sentar las bases de la perspectiva ecológica en el mundo del Deporte, y conceptualizar al deportista no como un individuo que actúa aislado del entorno, sino que sus mecanismos conductuales están influenciados y retroalimentados por el entorno. Davids et al., (1994), afirman:

The control mechanism for the actions of a species is neither solely 'within' the organism nor in the environment. An ecological approach describes a living system and its environment as constantly engaged in energy transactions (see Williams et al., 1992, for a fuller description). In sport, a mutually constraining relationship exists between an athlete and the performance environment. The athlete relies on the information in the environment to support the co-ordination of actions in relation to important events, objects and surfaces (Gibson, 1979). Actions then change the structure of the energy distributions within the environment in meaningful ways. (p. 508)

Davids (1988), propuso el concepto de “especificidad variable”. Aludía a la necesidad de respetar lo máximo posible las circunstancias originales en las cuales se desarrolla la conducta.

Sin embargo, Davids no sólo alertaba de la necesidad de tener en cuenta la influencia externa como variable moduladora del desempeño del deportista, sino que ponía el foco en la sinergia, es decir, la capacidad de un individuo para influir en las conductas de los compañeros cercanos, y viceversa (Davids, Hristovski, Araújo, Balagué, Button y Passos, 2014). La perspectiva de la dinámica ecológica busca predecir las condiciones bajo las cuales los individuos pueden coordinar mejor los movimientos con otros, y qué características de una situación pueden facilitar o perturbar la coordinación interpersonal a la hora de completar una tarea motora. Esto afirmaba en 2013:

The integrated levels interact at different scales during performance: From molecular and cellular levels to physiological subsystems, athletes, and coaches, members of a team or team opponents, giving a global and coherent vision of sport related behaviour. Techniques, tactics, physical capacities, decisions, thinking, or physiological processes, creativity, or social dynamics (as fans violence) are no longer treated as isolated or independent aspects but have interdependencies and common traits (Balague, Torrents, Hristovski, Davids y Araújo, 2013, p. 6).

Bajo la luz de esta nueva perspectiva, han aparecido nuevas formas de abordar el estudio de la interacción. La Ciencia en torno al Deporte comienza a tender puentes con otras ramas del conocimiento, valiéndose de instrumentos y herramientas que a priori antes poco o nada tenían que ver con su ámbito de conocimiento, pero ahora se volvían atractivas y potencialmente válidas debido a su versatilidad para adaptarse a diferentes contextos.

Sentadas las bases de la concepción del Deporte como un sistema dinámico, y con un encaje idóneo en la arquitectura de la teoría de sistemas de Bertalanffy (1976), gran parte de la comunidad científica internacional se ha acogido a esta nueva forma de abordar los “problemas prometedores” (Popper, 1991). Han sido muchos los estudios que han enfocado el diseño de sus investigaciones teniendo en cuenta

la molaridad que representa el equipo (o el deportista), la dinámica no lineal de sus procesos, la sinergia de las relaciones interindividuales, la influencia del ambiente y la entropía inherente:

- 1- Las interacciones que se producen durante el acoplamiento entre elementos oscilantes en un sistema colectivo producen características dinámicas que describen las interacciones en los equipos deportivos (McGarry, 2009).
- 2- Es necesaria una buena coordinación entre las acciones de los miembros de un mismo equipo para conseguir una ventaja respecto al equipo contrario (Riera, 2005).
- 3- Las tendencias de coordinación interpersonal en un sistema adaptativo no surgen únicamente de la organización cognitiva o neuronal de los individuos, sino también de la forma en que interactúan los elementos del organismo (Santos et al., 2018).
- 4- Existe evidencia que sugiere que la coordinación interpersonal puede surgir de manera subconsciente (Stevens, 1976, en Santos et al., 2018).
- 5- El rendimiento en deportes de equipo se entiende como el resultado de las relaciones interpersonales entre compañeros de equipo y oponentes y, en consecuencia, tales interacciones deben considerarse inseparables para el análisis de las conductas (Bourbousson et al., 2010, en Santos et al., 2018).
- 6- Un equipo de fútbol puede concebirse como un sistema complejo cuyos elementos interrelacionados generan una gran variedad de patrones a una escala macro. Las estructuras dinámicas emergentes deben contemplarse en su totalidad (Passos et al., 2016).
- 7- Al igual que en la Biología, en los deportes de equipo los individuos basan sus decisiones en fuentes de información adquiridas localmente, como el posicionamiento relativo, la dirección del movimiento o el cambio de dirección del movimiento de los compañeros que operan en el sistema (Krause y Ruxton, 2010, en Duarte et al., 2012).

- 8- Cada individuo en un grupo es diferente en términos de herencia genética, experiencia previa y roles específicos en el grupo. Es ampliamente aceptado que la variación interindividual es un proceso valioso que puede llevar a la variabilidad del sistema y producir un suministro continuo de nuevas soluciones a los desafíos que se presentan entre los grupos (Sumpter, 2016).
- 9- La realidad de los deportes de equipo está muy lejos de poseer una extensa clase de estados iniciales, característica del caos, ya que en todos estos deportes se inician los episodios de conflicto dual a partir de un estado inicial especial de equilibrio inestable (atacar-defender, iniciativa-expectativa, posesión-no posesión del móvil) (Martín-Acero y Lago-Peñas, 2005).
- 10- La especialización funcional, y la integración funcional son propiedades de los sistemas biológicos que han llevado a algunos científicos a abogar por que los grupos altamente coordinados se comportan como “superorganismos”, ya que los individuos que poseen altos niveles de variabilidad interindividual pueden cooperar juntos y realizar su labor como una sola entidad social (Duarte et al., 2012).
- 11- Las interacciones entre los agentes en los equipos deportivos, definidas como sistemas sociales colectivos, revelan principios subyacentes comunes. En este sentido, las interacciones emergentes entre jugadores de un equipo se sustentan en intercambio de flujo informativo (Araújo y Davids, 2016).
- 12- Las acciones de los organismos individuales (por ejemplo, los jugadores de un equipo), se restringen y se ven limitadas por las acciones de organismos vecinos (compañeros y oponentes). La coordinación y la reorganización de estas interacciones se producen a través de procesos de retroalimentación controlados externamente y sostenidos por el intercambio continuo de información entre los individuos del grupo (Krause y Ruxton, 2010, en Duarte et al., 2012).

- 13-El comportamiento del jugador se produce en interacción, con lo que su actuación pierde contacto con sus iniciales intenciones, incluso a pasar por críticos momentos donde la propia conducta en interacción (cambios provocados por la misma) impide alcanzar los objetivos. (Martín-Acero y Lago-Peñas, 2006).
- 14-La eficacia de un equipo podría aumentar cuando todos los jugadores compartan y pongan en práctica una representación mental sofisticada, global y completa de un contexto de rendimiento de una acción colectiva. La falta de coordinación entre las intenciones de los intérpretes individuales y las del grupo implica que aún no se ha logrado un rendimiento colectivo compartido (Eccles, 2010).
- 15-Los individuos no evolucionan pasivamente para encajar en un entorno preexistente. Más bien, los individuos y sus entornos co-evolucionan activamente, y la modificación del entorno de cada individuo tiene un papel constitutivo en este proceso de coevolución (Withagen y van Wermeskerken, 2010).
- 16-Los procesos de coordinación que caracterizan a una sinergia no se basan en una cooperatividad de componentes estructurales, sino en la cooperatividad de sus roles funcionales (Duarte et al., 2012).
- 17-Desde la dinámica ecológica de los deportes de equipo se ha intentado explicar cómo las interacciones entre los jugadores y la información del entorno limitan el surgimiento de patrones de estabilidad, variabilidad y transiciones a estados organizativos (Duarte et al., 2012).
- 18-En los deportes de equipo, la acción se construye colectivamente mediante la interacción de los deportistas que participan en cada uno de los actos molares que la componen. La implicación de los participantes no se limita a un único entorno inmediato; su comportamiento se ve afectado por hechos que ocurren en escenarios en los que ni siquiera se hayan presentes. La actividad intencional de cada deportista

dispone en los diferentes episodios del juego no se corresponde necesariamente con las conductas motrices que percibe un observador externo (Simon, 1979, en Martín-Acero y Lago-Peñas, 2006).

- 19-Los deportes de equipo se comportan como sistemas complejos. Los jugadores interactúan continuamente durante el juego y exhiben patrones de interacción que pueden identificarse e investigarse tanto a nivel individual como colectivo (Fonseca, Milho, Travassos y Araújo, 2012).
- 20-El todo puede abarcar y trascender las partes, pero las partes no tienen nada del todo (Ingold, 2015, en Duarte et al., 2012).
- 21-La flexibilidad no es una pérdida de estabilidad, sino que es un signo de adaptabilidad (es decir, una adaptación perceptiva y motriz a las restricciones de interacción), para facilitar cambios en los patrones de coordinación y al mismo tiempo mantener la estructura funcional (Seifert, Komar, Araújo y Davids, 2016).
- 22-La correcta aplicación del paradigma de la complejidad significará un gran salto en la comprensión de los deportes de equipo, en la elaboración de su teoría del rendimiento en competición, y por tanto en la mejor adecuación de su entrenamiento y desarrollo metodológico (Martín-Acero y Lago-Peñas, 2006).
- 23-Los niveles integrados interactúan a diferentes escalas durante el rendimiento: desde niveles moleculares y celulares a sistemas fisiológicos y de rendimiento (Balagué et al., 2013).

En definitiva, la Teoría de Sistemas, y la Teoría de Sistemas Complejos, son una potente herramienta que abre una puerta a una nueva alternativa a la hora de abordar el estudio no sólo del Deporte, sino de cualquier entidad que esté en interacción.

Su propuesta en 1976 ha abierto una ventana conceptual y procedimental a su aplicación a diversas disciplinas como la Medicina, la Política, la Sociología o la Fisiología humana.

A pesar de que sus principios son ambiciosos, y su acogida por parte de la comunidad científica ha sido positiva y alentadora, la Teoría General de Sistemas todavía necesita tiempo para alcanzar una consolidación definitiva.

El reto es trasladar de manera definitiva la teoría a la demostración empírica, consolidando científicamente sus postulados en las diferentes ramas del saber, y con la aspiración de sentar las bases de una futura *Ley General de Sistemas*.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aracil, J. (1986). *Máquinas, sistemas y modelos. Un ensayo sobre sistemática*. Madrid: Tecnos.
- Araújo, D., y Davids, K. (2016). Team synergies in sport: theory y measures. *Frontiers in Psychology*, 7, 1449.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01449>
- Balagué, N. (2005). La interacción atleta-entrenador desde la perspectiva de los sistemas dinámicos complejos. *Red: Revista de Entrenamiento Deportivo*, 19(3), 21-29.
- Balagué, N. y Torrents, C. (2000). Nuevas tendencias en entrenamiento deportivo: perspectiva de la teoría de los sistemas dinámicos. *Red: Revista de Entrenamiento Deportivo*, 14(3), 17-21.
- Bertalanffy, V. L. (1976). *Teoría general de los sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castellano, J. (2000). *Observación y análisis de la acción de juego en el fútbol* [tesis doctoral]. Universidad del País Vasco. Euskadi.
- Clemente, F., Sarmiento, H., Teoldo, I., Enes, A., y Lima, R. (2019). Variability of technical actions during Small-Sided Games in young soccer players. *Journal of Human Kinetics*, 69, 201–212. DOI: 10.2478/hukin-2019-0013
- Davids, K. (1988). Ecological Validity in Understying Sport Performance: Some Problems of Definition. *Quest*, 40(2), 126–136. DOI:10.1080/00336297.1988.10483894.
- Davids, K. y Hyford, C.H. (1994). Perception y action in sport: The theories behind the practice. *Coaching Focus*, 26, 3-5.
- Davids, K., Hristovski, R., Araújo, D., Balagué, N., Button, C., y Passos, P. (Eds.) (2014). *Complex systems in sport*. London: Routledge.

- Davids, K., Hyford, C. y Williams, M. (1994). The natural physical alternative to cognitive theories of motor behaviour: ¿an invitation for interdisciplinary research in sports science? *Journal of Sports Sciences*, 12, 495-528.
- Duarte, R., Araújo, D., Correia, V., y Davids, K. (2012). Sports teams as superorganisms. *Sports Medicine*, 42(8), 633-642.
- Duch J, Waitzman JS, Amaral, L. (2010) Quantifying the Performance of Individual Players in a Team Activity. *PLoS ONE* 5(6): e10937. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0010937>
- Eccles, D. (2010). The coordination of labour in sports teams. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 3(2), 154-170.
- Fonseca, S., Milho, J., Travassos, B., y Araújo, D. (2012). Spatial dynamics of team sports exposed by Voronoi diagrams. *Human Movement Science*, 31(6), 1652-1659.
- Garganta, J. (1997). *Modelação táctica do jogo de Futebol. Estudo da organização da fase ofensiva em equipas de alto rendimento* [tesis doctoral]. Universidad de Oporto. Oporto
- Hristovsky, R., Aceski, A., Balagué, N., Seifert, L., Tufekcievsky, A. y Aguirre, C. (2017). Structure y dynamics in European sports science textual contents: Analysis of ECSS abstracts (1996-2014). *European Journal of Sport Science*, 17(1), 19-29. DOI:10.1080/17461391.2016.1207709
- Kuhn, T. (2001). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo Económico.
- Lago Peñas, C., & Anguera Argilaga, M. T. (2003). Utilización del análisis secuencial en el estudio de las interacciones entre jugadores en el fútbol de rendimiento. *Revista de psicología del deporte*, 12(1), 0027-37.
- Lago-Peñas, C. (2000). *La acción motriz en los deportes de equipo de espacio común y participación simultánea* [tesis doctoral]. Universidade da Coruña: A Coruña
- Lago-Peñas, C., Martín-Acero, R., Lalín, C., y Seirullo, F. (2013). Causas objetivas de planificación en DSEQ (II): La Microestructura (Microciclos). *Revista de Entrenamiento Deportivo*, 27(2). Recuperado de <https://revista-deentrenamientodeportivo.com/articulo/causas-objetivas-de-planificacion-en-dseq-ii-la-microestructura-microciclos1599-sa-Y57cfb272330d8/>
- Lames, M., y McGarry, T. (2007). On the search for reliable performance indicators in game sports. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 7(1), 62-79.
- Longa, V. M. (2005). Filosofía de la Ciencia y ciencia no lineal. *Teorema: Revista internacional de filosofía*, 19-33.

- Lorenz, E. N. (1960). Maximum simplification of the Dynamic equations. *Tellus*, 12, 243-254.
- Lorenz, E. N. (1963). Deterministic nonperiodic flow. *Journal of the Atmospheric Sciences*, 20(2), 130-141.
- Maneiro, R., Amatria, M., & Anguera, M. T. (2020). Diachronic analysis application for the detection of soccer performance standards: a case study. *International Journal of Computer Science in Sport*, 19(2), 77-109.
- Maneiro, R., Amatria, M., Moral, J.E., y López, S. (2018). Análisis observacional de las relaciones interlíneas de la Selección Española de Fútbol, mediante coordenadas polares. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(2), 18-32.
- Maneiro, R., y Amatria, M. (2018) Polar Coordinate Analysis of Relationships With Teammates, Areas of the Pitch, y Dynamic Play in Soccer: A Study of Xabi Alonso. *Frontiers in Psychology*, 9:389. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00389
- Maneiro, R. (2021). Aproximación mixed methods en deportes colectivos desde técnicas estadísticas robustas [Tesis Doctoral no publicada, Universidad de Barcelona]. Barcelona
- Martín-Acero, R. y Lago-Peñas, C. (2005). *Deportes de equipo: comprender la complejidad para elevar el rendimiento*. Barcelona: INDE.
- McGarry T., y Franks, I. M. (1996). In search of invariant athletic behaviour in sport: an example from championship squash match-play. *Journal of Sports Sciences*, 14(5), 445-456.
- McGarry, T. (2009). Applied y theoretical perspectives of performance analysis in sport: Scientific issues y challenges. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 9(1), 128-140.
- McGarry, T., Khan, M.A. y Franks, I.M. (1999). On the presence y absence of behavioural traits in sport: an example from championship squash match-play. *Journal of Sports Sciences*, 17, 297-311.
- Passos, P., Araújo, D., Davids, K., Gouveia, L., Serpa, S., Milho, J., et al (2009). Interpersonal pattern dynamics y adaptive behavior in multiagent Neurobiological systems: Conceptual model y data. *Journal of Motor Behavior*, 41, 445-459.
- Poincaré, H. (1881). Mémoire sur les courbes définies par une équation différentielle. *Journal of Mathematics*, 7, 375-442
- Popper, K. R. (1991). *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Paidós Ibérica.
- Punset, E. (2012). *Adaptarse a la marea: Cómo tener éxito gracias a la selección natural*. España: Planeta.

- Reep, C., y Benjamin, B. (1968). Skill y chance in association football. *Journal of the Royal Statistical Society. Series A (General)*, 131(4), 581-585.
- Reilly, T. (1976). A motion analysis of work-rate in different positional roles in professional football match-play. *J Human Movement Studies*, 2, 87-97.
- Riera, J. (2005) *Habilidades en el Deporte*. Barcelona: Inde.
- Santos, R., Duarte, R., Davids, K., y Teoldo, I. (2018). Interpersonal coordination in soccer: interpreting literature to enhance the representativeness of task design, from dyads to teams. *Frontiers in Psychology*, 9, 2550.
- Schmidt, R. A. (1975) A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological Review*, 82, 225-260.
- Seifert, L., Komar, J., Araújo, D., y Davids, K. (2016). Neurobiological degeneracy: A key property for functional adaptations of perception y action to constraints. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 69, 159-165.
- Seirul·lo, F. (2003). *Sistemas Dinámicos y Rendimiento en Deportes de Equipo*. 1st Meeting of Complex Systems y Sport. INEFC-Barcelona.
- Seirul·lo, F. (1994). *Preparación física aplicada a los deportes colectivos: Balonmano*. Santiago de Compostela: Lea.
- Seirul·lo, F. (2001). Entrevista de metodología y planificación. *Training Fútbol*, 65, 8-17.
- Seirul·lo, F. (2010). Estructura socioafectiva. Documento INEFC – Barcelona. Tomado de: http://www.motricidadhumana.com/estructura_socioafectiva_doc_seirul_lo_Outline_drn.pdf
- Sumpter, D. (2016). *Fútbol y matemáticas*. Barcelona: Ariel.
- Tarragó, R., Massafred-Marimón, M., Seirul·lo, F., y Cos, F. (2019). Training in Team Sports: Structured Training in the FCB. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 137, 103-114. DOI:10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/3).137.08
- Torrents, C. (2005). *Teoría de los sistemas dinámicos y el entrenamiento deportivo*. [tesis doctoral]. Universitat de Barcelona: Barcelona.
- Withagen, R., y van Wermeskerken, M. (2010). The role of affordances in the evolutionary process reconsidered: A niche construction perspective. *Theory & Psychology*, 20(4), 489-510.

EL JUDO EN ESPAÑA: DESDE LAS PRIMERAS LICENCIAS A LA MUJER JUDOKA

*Judo in Spain: from the first licenses to
women judoka*

Cristina Rodríguez-Rodríguez

Mario Amatria

Rubén Maneiro Dios

RESUMEN: *El judo ha desempeñado un papel fundamental en el desarrollo del deporte en España, especialmente desde su introducción en la década de 1950. A lo largo de los años, el judo ha evolucionado de ser una disciplina poco conocida a convertirse en una de las principales artes marciales en el país. En las primeras décadas, el judo en España se centró en la formación de judocas y en la creación de clubes y federaciones, promoviendo sus valores de disciplina, respeto y superación. A medida que avanzaba el tiempo, el judo español fue ganando prestigio internacional, destacándose en competiciones europeas y mundiales, y logrando importantes resultados en los Juegos Olímpicos. Por lo que respecta al judo femenino, los Campeonatos de España femeninos consistían únicamente en demostraciones, pero con el tiempo comenzaron a organizarse en formato competición. Además, hasta el año 1987 no se celebraron al mismo tiempo que su homólogo masculino. En este artículo se realiza un análisis de la evolución del judo en España, en términos de licencias y practicantes, prestando especial atención a la incorporación de la mujer judoka.*

Palabras clave: *judo, judo femenino, licencias, deporte, educación.*

ABSTRACT: *Judo has played a fundamental role in the development of the sport in Spain, especially since its introduction in the 1950s. Over the years, judo has evolved from being a little-known discipline to becoming one of the main martial arts in the country. In the first decades, judo in Spain focused on the training of judokas and the creation of clubs and federations, promoting its values of discipline, respect and self-improvement. As time went by, Spanish judo gained international prestige, standing out in European and world competitions, and achieving important results at the Olympic Games. As regards women's judo, the Spanish Women's Championships consisted only of demonstrations, but over time they began to be organised in competition format. In addition, they were not held at the same time as their male counterpart until 1987. This article analyses the evolution of judo in Spain, in terms of licenses and practitioners, paying special attention to the incorporation of female judoka.*

Keywords: *judo, women's judo, licenses, sport, education.*

1. FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE JUDO

La llegada del Judo a España, de acuerdo con Taira (2009), y Villamón (2013), se produjo a finales de la década de los cuarenta y principios de los cincuenta, gracias a dos figuras pioneras tales como Alfredo San Bartolomé en Madrid (año 1947), y Henri Birnbaum en Barcelona (año 1950).

Al poco tiempo de su llegada, se empezaron a conformar los primeros grupos de interesados en la práctica del Judo, lo que condujo a la creación de las primeras instalaciones donde poder llevarlo a cabo. En Madrid, Alfredo San Bartolomé junto con Fernando Franco y Antonio Burrieza, entre otros, crearon el club Bushidokwai. Prácticamente a la par, el francés Henri Birnbaum fundó la Academia de Judo y Ju-jitsu de España que con el tiempo se transformó en el Judo Club Barcelona.

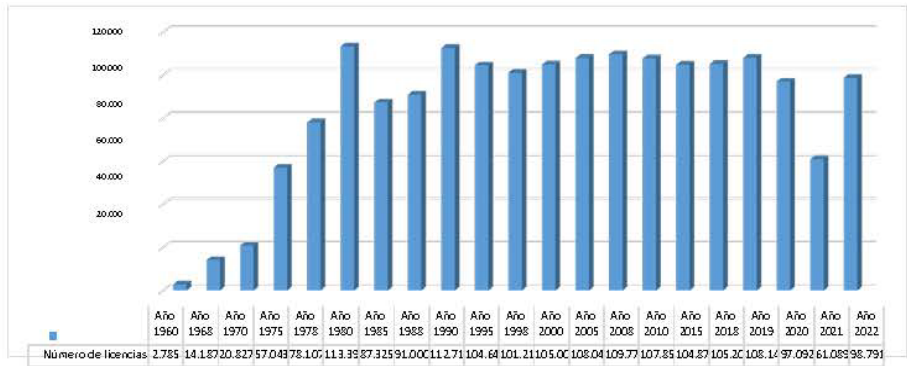
En 1951, el Judo entró a formar parte de la Federación Española de Lucha gracias a la sección creada por la Delegación Nacional de Educación Física y Deportes. Su principal propósito era promoverlo y mantenerlo controlado. Dos años después (diciembre de 1953), se celebró en Barcelona el I Campeonato de España en el que Enrique Aparicio se proclamó campeón frente a José Pons en categoría única.

Posteriormente, en 1958, España fue el país anfitrión para la celebración de un Campeonato de Europa, exactamente en Barcelona. En este mismo año, Roland Burger asumió el cargo en la Dirección Técnica del Judo español, implicándose en prácticamente todas las facetas y contribuyendo a su desarrollo.

Posteriormente, a lo largo de la década de los sesenta y los setenta, el Judo español continuó con su desarrollo y evolución. De acuerdo con Taira (2009), en el año 1965 se constituyó la Federación Española de Judo cuyo primer presidente fue Agustín Aznar. Junto a él, Ives Klein asumió el cargo como primer Director Técnico del Departamento de Judo. Además, en este mismo año se celebró otro Campeonato de Europa, pero esta vez en Madrid. Después de dicha edición, el país español únicamente ha acogido tres Campeonatos de Europa más hasta el momento (en Madrid, año 1973; en Pamplona, año 1988; y en Oviedo, año 1998). A pesar de ello, la representación nacional en diferentes competiciones internacionales ha estado muy presente. Algunos de los competidores más conocidos de la década de los sesenta fueron Víctor Gaspar, César Páez, Gregorio Hernández, Santiago Ojeda, Rafael Ortega o Salvador Álvarez, entre otros.

Por otro lado, el número de judocas federados en el año correspondiente a la fundación de la Federación Española de Judo partió de 2.785 según el Consejo Superior de Deportes (CSD), dato que no ha parado de modificarse. A continuación, en la Figura 1 se muestra la evolución de licencias en Judo desde el año 1965 hasta el año 2022.

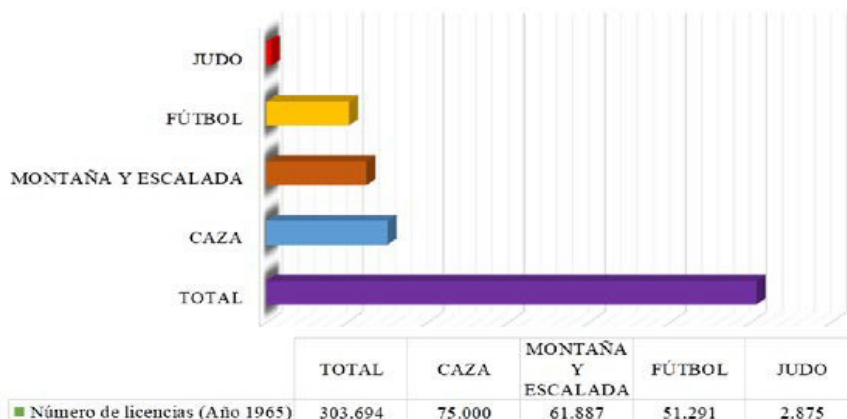
Figura 1. *Evolución en el número de licencias federativas en Judo desde 1965 hasta el año 2022*



Fuente: Consejo Superior de Deportes (CSD)

Por lo que se refiere a las licencias totales en el año que se creó la Federación Española de Judo y teniendo en cuenta a las diferentes modalidades era de 303.694. De todas ellas, la Caza, la Montaña y Escalada, y el Fútbol ocupaban los primeros puestos. Mientras tanto, el porcentaje de judocas federados todavía estaba muy por debajo (Figura 2).

Figura 2. *Número de licencias en Judo, Fútbol, Montaña y Escalada, y Caza (año 1965)*



Fuente. Elaboración propia a partir de los datos estadísticos recogidos en el fichero de licencias del Consejo Superior de Deportes

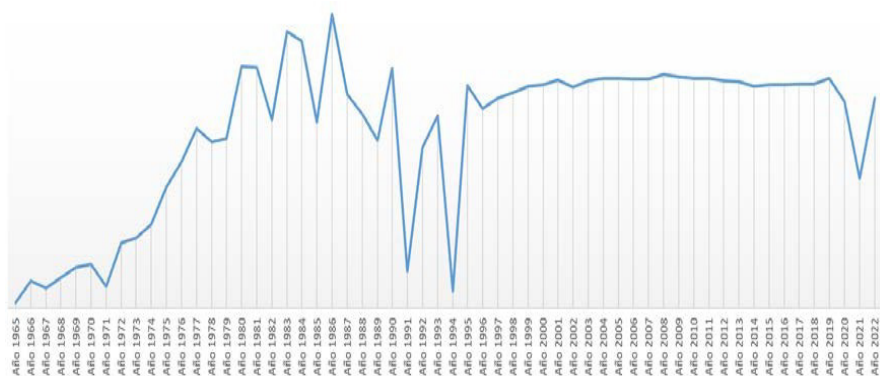
Dos años después de establecerse la Federación Española de Judo, dio comienzo el primer curso en el Instituto Nacional de Educación Física (I.N.E.F) de Madrid ¹⁸ donde el Judo ha estado presente como asignatura desde prácticamente sus inicios. Posteriormente, se ha ido incorporando en los planes de estudio de varios Institutos de Educación Física y Deportes, y facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Con los inicios de los años setenta, el interés de la población por iniciarse en la práctica del Judo no cesó y el número de federados seguía incrementándose (Figura 2). Asimismo, empezaron a surgir nuevos núcleos donde se enseñaba Judo (Gran Canaria, Valencia, Bilbao, San Sebastián, etc.). Estos trataban de alcanzar el nivel de Madrid y Barcelona cuyo dominio técnico y deportivo era muy superior (Villamón, 2013). Durante esta década, también llegaron a España para instalarse varios maestros procedentes de diferentes países. Según Taira (2009), entre estos se encontraba el maestro japonés Toshiyasu Uzawa quien, en un primer momento, impartió clases de Judo a todos aquellos interesados que tuvieran la antigua titulación de maestros y así obtener la titulación de maestro-entrenador nacional.

Por otro lado, Shu Taira llegó a España donde inició su actividad relacionada con el Judo en clubes y centros escolares, además de dirigir diversos cursos técnicos, y organizar campeonatos y exhibiciones por todo el país. Y el maestro Young Lee Joo procedente de Corea que se instaló en España a principios de los setenta hasta día de hoy. Ha formado parte de la Federación Española de Judo y ha estado al cargo del equipo nacional durante un largo período de tiempo, dejando una huella importante en los judocas españoles. Además de los maestros mencionados, otros muchos también llegaron a España para compartir sus metodologías e intercambiar diferentes maneras de concebir el Judo.

Durante la década de los ochenta, el Judo español continuó desarrollándose y popularizándose, aspecto reflejado en el número de licencias registradas por el Consejo Superior de Deportes.

Además, durante este período se alcanzó el porcentaje de judocas federados más elevado (año 1986) desde que se estableció la Federación Española de Judo, tal y como se refleja en la Figura 3 mostrada a continuación.

Figura 3. *Número de licencias registradas en Judo desde 1965 hasta el año 2022*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos recogidos en el fichero de licencias del Consejo Superior de Deportes

En 1982, Luis Báguena fue elegido presidente de la Federación Española de Judo, después de que varios predecesores como Agustín Aznar, Antonio García de la Fuente, Ángel Vilches o Pacual Olmos, entre otros, hubieran estado al frente. Tras varios mandatos, culminó consiguiendo el máximo cargo en la Federación Internacional y convirtiéndose así en uno de los primeros representantes españoles en un puesto como este (Taira, 2009).

Posteriormente, a lo largo de la década de los noventa se produjeron variaciones precisas de destacar en los datos relacionados con el número de judocas federados según el año. Tomando como referencia al Consejo Superior de Deportes, en 1990, la tasa de licencias en Judo fue de 112.712 frente a 17.512 en 1991. En los dos años posteriores, estos valores volvieron a verse incrementados (75.414 y 90.598 judocas federados en 1992 y 1993, respectivamente), sin embargo, en 1994, protagonizaron de nuevo un descenso considerable, quedándose en 8.108. Este dato creció a partir del año 1995 y se ha mantenido en valores similares hasta el año 2020 (Figura 4).

Por otra parte, durante los años noventa y tras un período de tiempo en el que Luis Báguena estuvo al mando de la Federación Española de Judo, le sucedió Alejandro Blanco, quien ha ocupado diferentes cargos directivos durante su carrera profesional. Por ejemplo, tomando como referencia a Taira (2009), y al Comité Olímpico Español (s.f.) (de aquí en adelante, COE), Alejandro Blanco fue presidente de la Federación Castellano y Leonesa de Judo y Deportes Asociados desde 1985 a 1993, año en el que se proclamó presidente de la Real Federación Española de Judo y Deportes Asociados (RFEJYDA). Además, también fue uno de los principales impulsores de la Confederación de Federaciones Deportivas Españolas (COFEDE), y en 2005, fue elegido presidente del COE (Taira, 2009; Comité Olímpico Español, s.f.).

En este mismo año y de acuerdo con la RFEJYDA, Juan Carlos Barcosse proclamó presidente de la misma, siendo actualmente reelegido para el ciclo 2020-2024. Asimismo, Barcos ha estado vinculado al Judo como competidor, maestro nacional y árbitro (director de arbitraje de la RFEJDA; dirección de arbitraje en la Unión Europea;

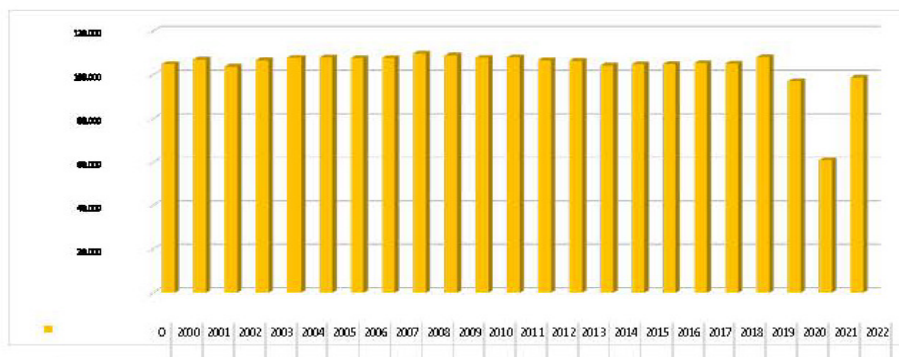
miembro del Comité Ejecutivo de la Federación Internacional, entre otros).

Durante los últimos años del siglo XX y principios del XXI, el volumen de personas implicadas en los eventos organizados (cursos, reuniones), así como en los entrenamientos y en las competiciones no cesó. Al mismo tiempo, nuevas generaciones fueron apareciendo y con ellos el palmarés nacional también se vio favorecido. En la década de los ochenta y noventa destacaron figuras de la talla de Sergio Cardell (entrenador de la campeona olímpica Miriam Blasco), Carlos Sotillo, Francisco Lorenzo o Joaquín Ruiz (entre muchos otros), el cual se proclamó campeón de Europa en 1988 y subcampeón del Mundo enfrentándose en la final al gran Toshihiko Koga en 1991 (además de ser medallista en diversos campeonatos nacionales, internacionales y participar en varias ediciones de Juegos Olímpicos).

Más adelante, Ernesto Pérez en la Olimpiada de Atlanta (año 1996) consiguió subir al pódium, alzándose con el segundo puesto y convirtiéndose en el primer español en lograr un metal olímpico en categoría masculina. También consiguió medallas a nivel nacional e internacional como, por ejemplo, la plata y el bronce europeo en el año 1999 y 2000, respectivamente. Junto a él, León Villar fue otro de los muchos representantes masculinos de la época. Logró subir al pódium nacional e internacional en varias ocasiones, alzándose con tres medallas de bronce, dos en Campeonatos de Europa y una en el Campeonato del Mundo de 1993, entre otros triunfos. Posteriormente, en los primeros años del siglo XXI aparecieron nuevos sucesores entre los que se encontraban, por ejemplo, los hermanos Kenji y Kiyoshi Uematsu, Aytami Ruano, Óscar Peñas, David Alarza, Ricardo Echarte o Óscar Fernández-Vigil, etc.

Durante esta época, el número de deportistas federados en Judo, según el Consejo Superior de Deportes, ya rondaba los 100.000 aproximadamente, dato bastante esperanzador si se compara con los 2.785 de los que se partió en el año de fundación de la Federación Española (1965). Prácticamente desde los inicios del presente siglo hasta el año 2010, estos valores no han sufrido alteraciones reseñables, como puede constatar en la siguiente Figura 4.

Figura 4. *Número de judocas federados desde el 2000 hasta el año 2022*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos recogidos en el fichero de licencias del Consejo Superior de Deportes

Por otro lado, según la encuesta de hábitos deportivos de los españoles 2005, el Judo se encontraba dentro de las modalidades deportivas en las que aproximadamente la mitad o más de la mitad de sus practicantes lo hacían tres o más veces por semana. A pesar de ello, la misma encuesta, pero cinco años más tarde arrojó unos resultados que demostraban que las artes marciales, entre ellas el Judo, entraban a formar parte de los deportes minoritarios en España con unos porcentajes sobre el total de practicantes deportivos del 2,2% en ambos años. Además, los datos en esta encuesta señalaron el extraordinario cambio en relación a las actividades físico deportivas más practicadas por los españoles durante estos dos años. Por ejemplo, la natación con una tasa del 33% en 2005 cuando era la actividad deportiva más practicada por los españoles, fue relegada al tercer puesto en 2010 (tasa del 22,9%), viéndose superada por la gimnasia y las actividades físicas guiadas (tasa del 34,6%), y el fútbol (tasa del 24,6%). Desafortunadamente y de acuerdo con dicha encuesta, dentro de las modalidades físico deportivas practicadas minoritariamente en 2010 y 2005 estaban las artes marciales (en quinta posición con una tasa del 2,2% en ambos años), y entre ellas el Judo.

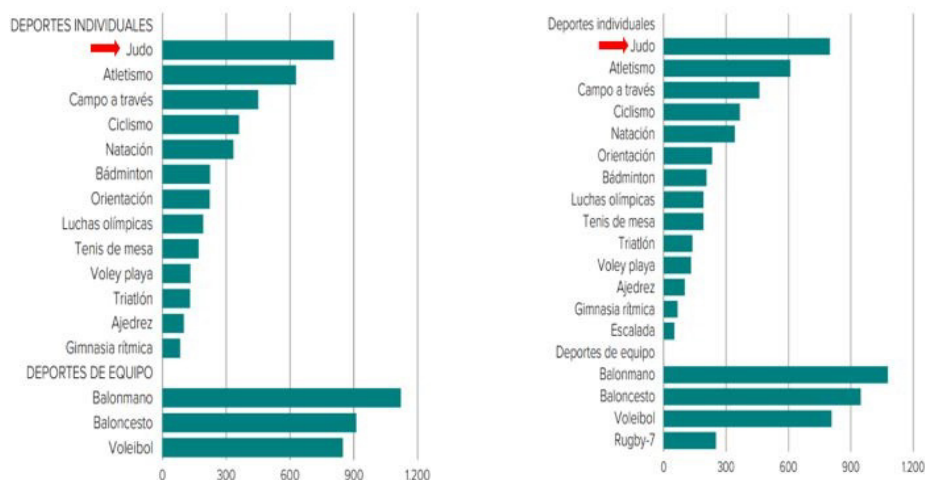
Ya en el año 2012, tal y como indica el Anuario de Estadísticas Deportivas 2013, el número total de licencias en general fue de 3.498,8 mil, cifra que supuso un descenso interanual del 1,4% y que interrumpió por primera vez la tendencia creciente observada en los últimos años. Del total de licencias deportivas registradas en este año, el 81,8% se correspondían con 15 federaciones, entre las que se encontraba la Federación de Judo. A pesar de ello, desde los últimos diez años hasta ahora, según se ha ido incrementando el número de federados en Judo, la participación en campeonatos estatales e internacionales, así como el medallero también se ha visto favorecido. Por ejemplo, en 2012, la participación total en campeonatos estatales e internacionales fue de 81, sin embargo, en 2019 ya se encontraba en 128. En cuanto a las medallas obtenidas, es conveniente destacar la brillante actuación por parte de los judocas en las competiciones, especialmente en las internacionales (Campeonatos del Mundo, Campeonatos de Europa, Juegos Olímpicos, Grand Slam, etc.). En 2012, únicamente se consiguieron un total de 12 medallas internacionales, sin embargo, esta cifra se transformó en 40 medallas totales en 2016 y alcanzó las 53 medallas totales en 2018. Desgraciadamente, tras la llegada de la pandemia causada por el Covid-19, estos datos sufrieron un descenso notable, convirtiéndose en 4 medallas totales en 2020. Sin embargo, este dato se incrementó en el año 2021 y 2022, donde los judocas consiguieron un total de 20 medallas y 36 medallas.

Además, de unos años hasta ahora, esta modalidad deportiva en la etapa escolar también ha protagonizado un auge a considerar. Este aspecto puede constatar, por ejemplo, en el creciente número de publicaciones científicas que abordan el Judo en la infancia y en la adolescencia. Es el caso de los estudios “Effects of judo participation on anthropometric characteristics, motor abilities, and posture in young judo athletes” de Protic-Gava, Drid y Krkeljas (2019), y “Effects of judo training upon body composition, autonomic function, and cardio-respiratory fitness in overweight or obese children aged 8- to 13 years” de Brasil, Monteiro, Lima, Seabra y Farinatti (2020). Por otro lado, actualmente los Campeonatos de España de Judo destinados a la edad escolar cuentan con un elevado porcentaje de competidores, situán-

dolo entre las primeras modalidades en cuanto a participación se referiera. A continuación, en las Figuras 7, 8 y 9 se refleja el volumen de escolares que participaron en los Campeonatos de España dirigidos a esta etapa, por tipo de modalidad y en función del año.

En 2017 y 2018, el elevado número de judocas escolares en este tipo de eventos dio lugar a que el Judo se situara en cuarta posición con respecto al resto de modalidades deportivas, tal y como puede observarse en la Figura 5 mostrada a continuación. Por delante de ella, únicamente se encontraba el balonmano, baloncesto y voleibol.

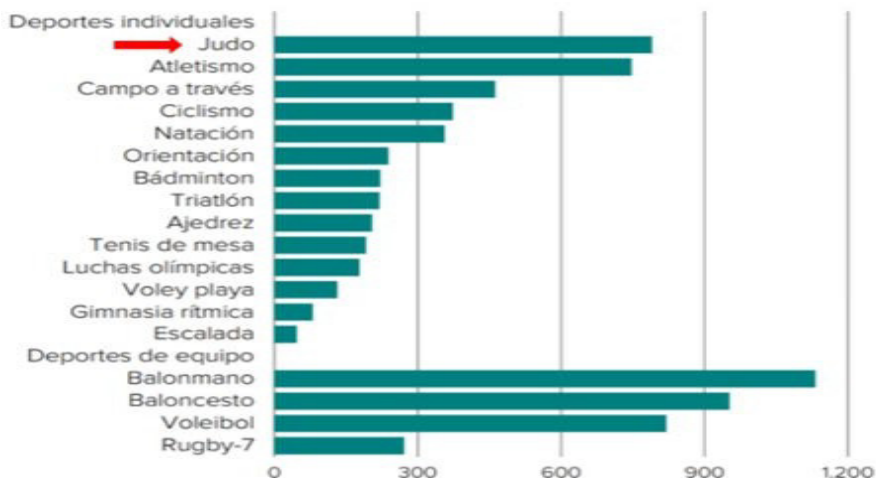
Figura 5. *Deportistas participantes en los Campeonatos de España en edad escolar por tipo de modalidad deportiva (a la izquierda - año 2017 y a la derecha - año 2018)*



Fuente: Anuario de Estadísticas Deportivas 2018 (a la izquierda) y Anuario de Estadísticas Deportivas 2019 (a la derecha)

En 2019, más de 600 judocas seguían participando en Campeonatos de España durante la etapa escolar. Además, del mismo modo que en los años anteriores, el Judo se mantuvo en cuarta posición por detrás del balonmano, baloncesto y voleibol (Figura 6).

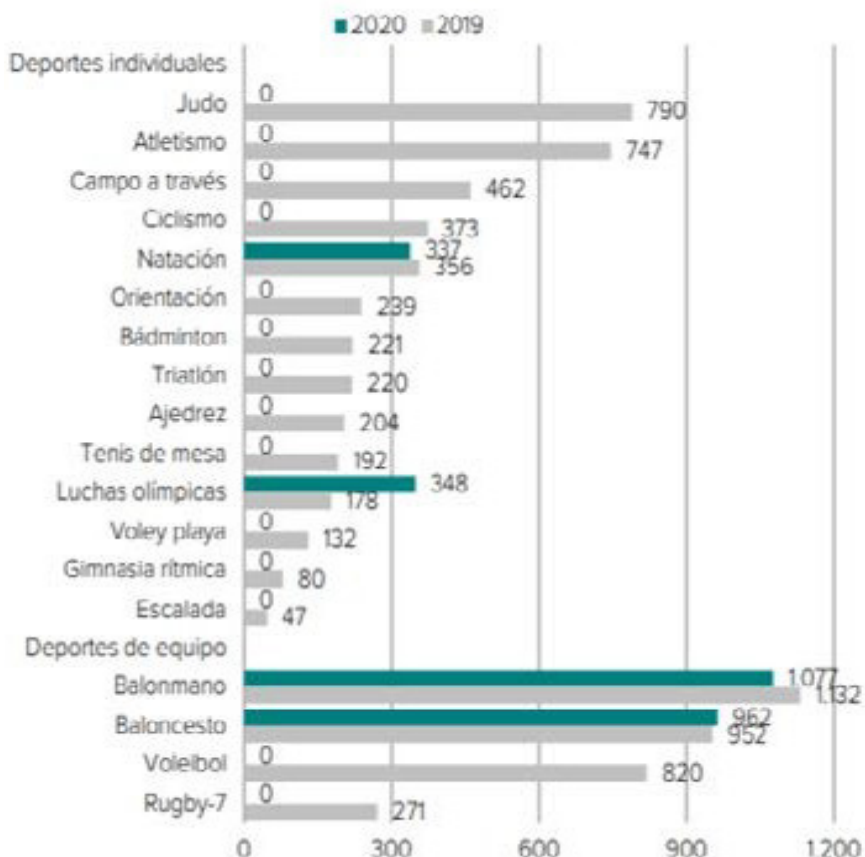
Figura 6. *Deportistas participantes en los Campeonatos de España en edad escolar por tipo de modalidad deportiva (año 2019)*



Fuente: *Anuario de Estadísticas Deportivas 2018 y Anuario de Estadísticas Deportivas 2020*

Por lo que respecta al año 2020 y de acuerdo con el Anuario de Estadísticas Deportivas 2021, los datos registrados en cuanto a participación de escolares en Campeonatos de España durante esta etapa, sólo se corresponden al período de enero a marzo. La razón es que a partir de entonces no se celebró ningún campeonato de este tipo como consecuencia del COVID-19. Debido a ello, en Judo no se registró ninguna participación, tal y como se muestra en la Figura 7 mostrada a continuación.

Figura 7. *Deportistas participantes en los Campeonatos de España en edad escolar por tipo de modalidad deportiva (año 2019 y 2020)*

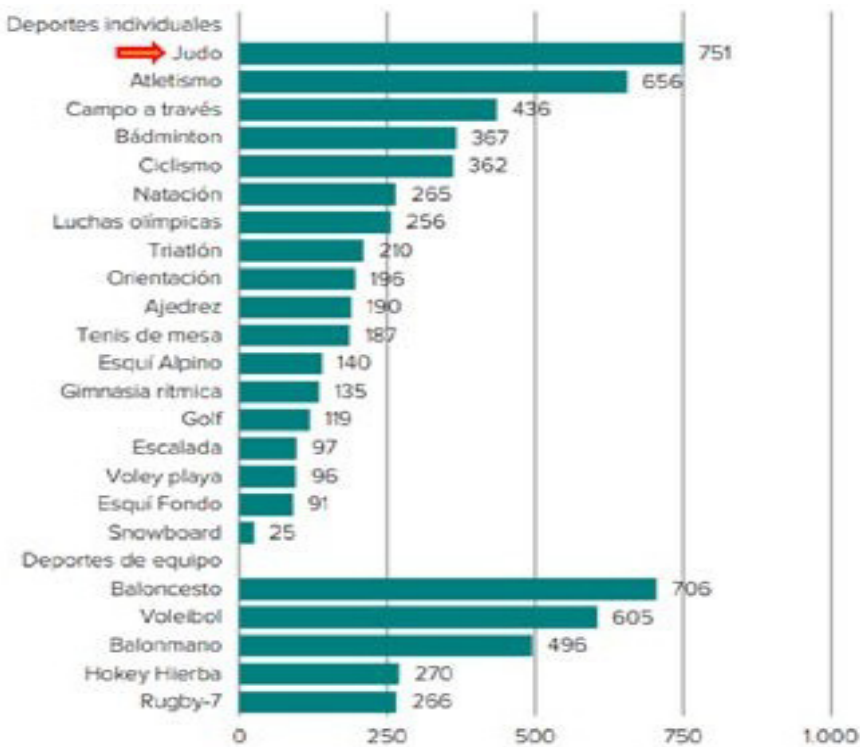


Fuente: Anuario de Estadísticas Deportivas 2021

Siguiendo esta línea, y de acuerdo con el Anuario de Estadísticas Deportivas 2022, a la hora de interpretar los resultados de los años 2020 en adelante, es preciso tener en cuenta que el período de referencia seguía determinado por la crisis del COVID-19. Aun así, tal y como puede percibirse en la Figura 8 mostrada a continuación, el

Judo en cuanto a participación de escolares en Campeonatos de España durante esta etapa, se posicionó en primer lugar con respecto al resto de deportes individuales y de equipo

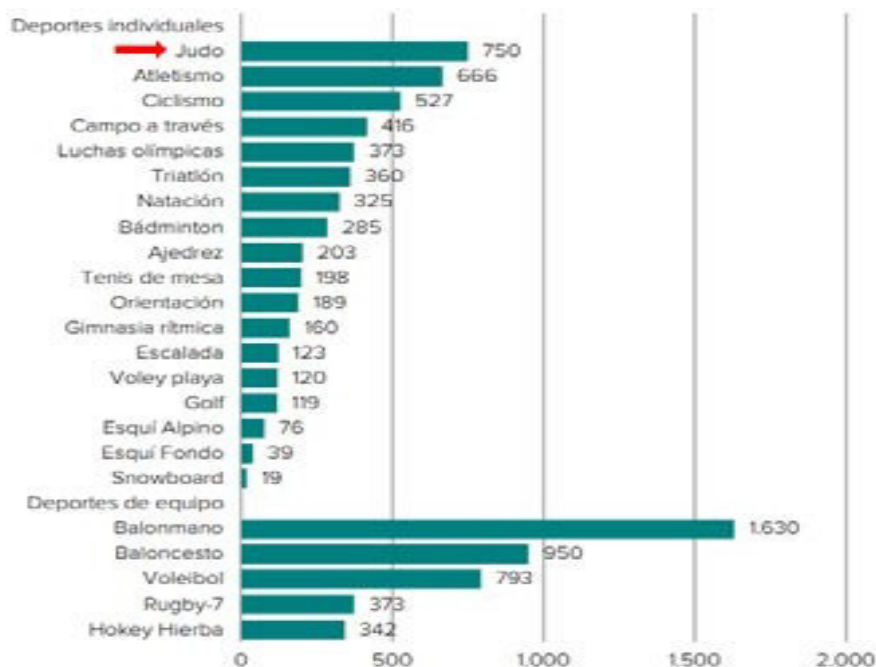
Figura 8. *Deportistas participantes en los Campeonatos de España en edad escolar por tipo de modalidad deportiva en el año 2021*



Fuente: Anuario de Estadísticas Deportivas 2022

Un año después, el Judo seguía liderando el primer puesto con respecto al resto de deportes individuales y de equipo, tal y como puede observarse en la Figura 9 mostrada.

Figura 9. *Deportistas participantes en los Campeonatos de España en edad escolar por tipo de modalidad deportiva en el año 2022*



Fuente: Anuario de Estadísticas Deportivas 2023

En definitiva, se puede afirmar que el Judo a pesar de iniciarse en España más tarde que otras modalidades deportivas, con el paso del tiempo ha protagonizado un desarrollo y expansión destacable. Esto ha sido posible gracias a la labor incesante de maestros y entrenadores procedentes de diferentes partes del país y del mundo. Todos ellos han hecho el esfuerzo por introducir el Judo en España y contribuir a su popularización, ofreciendo sus enseñanzas y entrenamientos en los respectivos clubs y gimnasios. Asimismo, el interés de la sociedad por adentrarse en un arte totalmente desconocido en sus inicios, también ha permitido que hoy por hoy el Judo se encuentre entre las modalidades más practicadas. Además, cada vez son más las licencias registradas y el número de judocas que representan a España en las competiciones celebradas, tratando de llevar al país a lo más alto del pódium.

2. LOS INICIOS DE LA MUJER JUDOCA EN ESPAÑA

Según la Real Federación Española de Judo y Deportes Asociados (2021), uno de los primeros documentos que hizo referencia a judocas españolas fue el publicado en la Revista Sábado Gráfico (número 183), el 2 de abril de 1960. Aquí se hablaba, entre otras cosas, acerca de la demostración realizada por Pura Galvis Soria, Dora Gordón Ramallo, Ingrid Schmidle y Amparo Paya (de las primeras mujeres cinturón negro en España), en el Palacio de los Deportes de Madrid.

Al principio, los Campeonatos de España femeninos consistían únicamente en demostraciones, pero con el tiempo comenzaron a organizarse en formato competición. Además, hasta el año 1987 no se celebraron al mismo tiempo que los masculinos.

2.1. Los primeros logros en competición

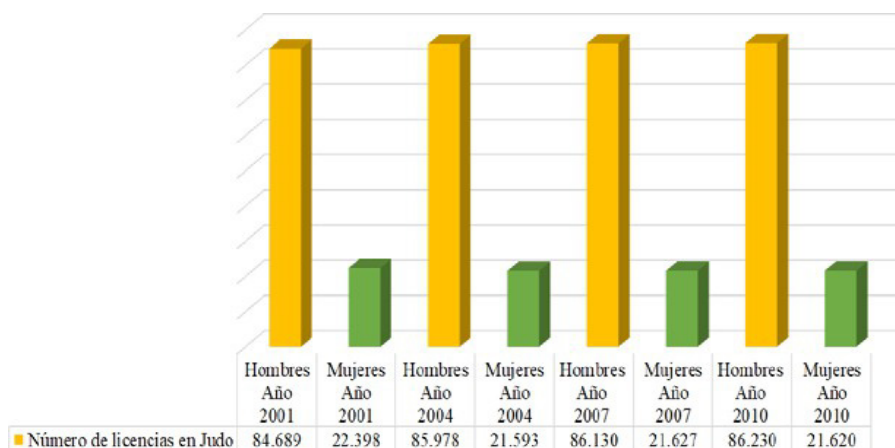
Teresa Campo se convirtió en la primera mujer española en subir al pódium en un campeonato europeo (Múnich, 1975). A partir de ella, otras judocas de la época como, por ejemplo, Concepción Costa, María Luisa Iglesias, Sacramento Moyano, Inés Kaspers, Begoña Gómez o Miriam Blasco, también empezaron a destacar a nivel competitivo. Por lo que respecta a Miriam, su recorrido deportivo entre finales de los años ochenta y principios de los noventa, proclamándose medallista en campeonatos nacionales, europeos, mundiales (por ejemplo, bronce en el año 1989 y bronce en el año 1991), e incluso en los Juegos Olímpicos. Fue la primera judoca española junto con Almudena Muñoz en conseguir un metal olímpico. Este hecho ocurrió en la Olimpiada de Barcelona (año 1992), donde Miriam y Almudena se alzaron con la victoria en las categorías de menos de 56 kilogramos y menos de 52 kilogramos, respectivamente. Almudena, además de campeona olímpica también se proclamó subcampeona europea y del mundo en el año 1993 (entre otros muchos triunfos nacionales e internacionales).

En 1996, Isabel Fernández logró la medalla de bronce en los Juegos Olímpicos de Atlanta y un año más tarde, se proclamó campeona del

mundo en París. En 1999 volvió a subir al pódium mundial pero esta vez tendiéndose que conformar con la medalla de plata. Sumado a estos triunfos, Isabel continuó mostrando una impecable superioridad en los campeonatos nacionales e internacionales durante finales del siglo XX y principios del XXI (Real Federación Española de Judo, 2021).

La presencia femenina dentro del Judo continuó creciendo, a pesar de que todavía era inferior a la masculina. A principios del siglo XXI, el número de licencias femeninas no variaron en exceso, manteniéndose muy similares. Esto mismo ocurrió en el caso de los hombres. Sin embargo, había una gran diferencia entre los datos totales de mujeres federadas y de hombres federados. A continuación, se presenta en la Figura 10 el número de fichas de competidores masculinos y femeninos en España durante los años 2001, 2004, 2007 y 2010.

Figura 10. *Número de licencias masculinas y femeninas en Judo durante los años 2001, 2004, 2007 y 2010.*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos recogidos en el fichero de licencias del Consejo Superior de Deportes

Si estos datos se comparan con el fútbol, actualmente de las modalidades deportivas más populares (1.074.567 federados en 2020; 907. 223 federados en 2021; 1.137.651 federados en 2022), se puede

observar como hubo una temporada al inicio del siglo XXI en el que la mujer judoca superaba a la mujer futbolista en cuanto a número de licencias. Por ejemplo, en el año 2002 había 20.687 judocas federadas frente a 10.747 futbolistas federadas; en 2003, 21.309 frente a 11.300; en 2004, 21.593 frente a 12.316; en 2005, 21.789 frente a 21.396; pero en 2006, el número de licencias femeninas en fútbol superó a las femeninas en Judo, exactamente 21.586 frente a 24.087 (Consejo Superior de Deportes, s.f.)

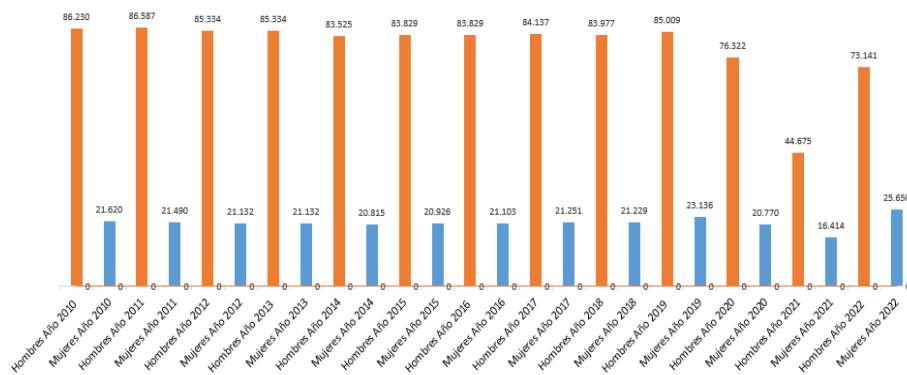
Al igual que en las décadas anteriores, figuras ya conocidas junto con nuevas generaciones destacaron a nivel competitivo, convirtiéndose en el ejemplo a seguir de muchos entrenadores y judocas del panorama nacional. De nuevo, Isabel Fernández se encontraba entre las más conocidas de este período, consiguiendo la medalla de oro en los Juegos Olímpicos de Sydney (año 2000). También se alzó con el bronce en el Campeonato del Mundo celebrado en Múnich (año 2001), y la plata en Río de Janeiro (año 2007), además de varias medallas en campeonatos de España y de Europa. Junto a ella, otras judocas también reconocidas durante los inicios del siglo XXI fueron, por ejemplo, Sara Álvarez Menéndez, Esther San Miguel, Vanesa Arenas, Cecilia Blanco, Oiana Blanco, Ana Carrascosa o Raquel Prieto (entre otras).

3. COMISIÓN DE MUJER Y JUDO

La Federación Española de Judo y Deportes Asociados fundó la Comisión de Mujer y Judo con el objetivo de promocionar la práctica de este arte marcial en mujeres a nivel nacional, además de fomentar la realización de actividades físico deportivas y trabajar en la preparación de árbitras internacionales, ampliando así dicho estamento. Por otro lado, si se analiza la evolución en el número total de licencias federativas femeninas durante los últimos diez años en Judo, éstas no han variado en exceso. Aspecto a señalar es que los valores son semejantes a los de principios de siglo y de igual modo, continúa habiendo una diferencia significativa entre el porcentaje de mujeres y hombres federados.

A continuación, en la Figura 11 quedan detallados los valores correspondientes al número total de judocas federados masculinos y femeninas desde 2010 a 2022.

Figura 11. *Número total de judocas masculinos y judocas femeninas desde el año 2010 hasta el año 2022*



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos estadísticos recogidos en el fichero de licencias del Consejo Superior de Deportes, y a los Anuarios de Estadísticas Deportivas

Durante estos últimos años, la mujer judoca ha continuado cosechando diversidad de éxitos a nivel competitivo, pero también ha logrado destacados avances en otros ámbitos del Judo como por ejemplo en el arbitraje. Es el caso de Teresa Esteban quien obtuvo el título de Árbitro Mundial en 2016 (Casablanca, África). Por lo que respecta a la competición, desde unos años hasta ahora la representación nacional femenina ha estado integrada por judocas de la talla de Oiana Blanco, Ana Carrascosa, Conchi Bellorín o Cecilia Blanco quienes representaron el Judo femenino español en los Juegos Olímpicos de Londres 2012. Cuatro años más tarde, en los siguientes Juegos Olímpicos celebrados en Río de Janeiro 2016, judocas como Julia Figueroa (en el año 2021 posicionada en quinto lugar dentro del ránking mun-

dial, resultado de su amplio palmarés deportivo); Laura Gómez (medallista en diferentes campeonatos nacionales e internacionales como, por ejemplo, el bronce en el europeo de 2013 en Budapest); y María Bernabeu (subcampeona del Mundo en 2015 y varias veces medallista nacional e internacional), conformaron el equipo nacional en dicha edición. En los Juegos Olímpicos de 2020 (aplazados a 2021), algunas de las deportistas mencionadas anteriormente (Julia Figueroa y María Bernabeu), volvieron a conseguir la clasificación para poder acudir a esta edición. Junto a ellas, Ana Pérez en menos de 52 kilogramos y Cristina Cabaña en menos de 63 kilogramos también formaron parte del equipo español de Judo en Tokio 2020.

Además, un extenso abanico de mujeres judocas también han contribuido a que el Judo español estuviera presente en los diferentes campeonatos y campos de entrenamiento organizados por todo el mundo.

Hoy por hoy, la élite femenina del Judo español sigue luchando por ocupar los primeros puestos del ranking mundial, sirviendo además como fuente de motivación para que otras mujeres y niñas se inicien en la práctica.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rodríguez-Rodríguez, Cristina. (2024). *Análisis de las conductas técnicas y tácticas en judocas de alto rendimiento. Un estudio mixed methods*. Tesis doctoral no publicada.
- Taira, S. (2009). *La esencia del judo*. Satori Ediciones.
- Villamón, M. (2013). *Introducción al judo*. Editorial Hispano Europea, S.A.
- Protic Gava, B., Drid, P., y Krkeljas, Z. (2019). Effects of judo participation on anthropometric characteristics, motor abilities, and posture in young judo athletes. *Human Movement*, 20(3), 10-15.
- Brasil, I., Monteiro, W., Lima, T., Seabra, A., y Farinatti, P. (2020). Effects of judo training upon body composition, autonomic function, and cardio-respiratory fitness in overweight or obese children aged 8-to 13 years. *Journal of Sports Sciences*, 38(21), 2508-2516.

DIFERENCIAS EN LOS NIVELES DE ACTIVIDAD FÍSICA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO SEGÚN GÉNERO Y CICLO EDUCATIVO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

*Differences in levels of physical activity and
academic performance by gender and
educational stage in primary education*

*María García-Velasco
José Enrique Moral-García
Alba Rusillo-Magdaleno
José Luis Solas-Martínez*

RESUMEN: El estudio describió los niveles de actividad física y el rendimiento académico en 28 escolares españoles de 6 a 12 años (53.6% chicas), considerando diferencias por sexo y ciclo educativo. Utilizando el cuestionario APALQ, se encontró que el 69% de los chicos eran muy activos, mientras que el 40% de las chicas eran no activas, reflejando posibles influencias socioculturales. Además, el Segundo Ciclo presentó mayor inactividad física (57% no activos). Académicamente, las chicas superaron a los chicos en matemáticas, inglés y en el promedio general; los chicos destacaron únicamente en Educación Física. El Primer Ciclo obtuvo el mejor rendimiento académico en general.

Palabras clave: Actividad física; Ciclo educativo; Diferencias de género; Escolares; Rendimiento académico.

ABSTRACT: *The study described the physical activity levels and academic performance of 28 Spanish schoolchildren aged 6-12 years (53.6% girls), taking into account differences by gender and educational stage. Using the APALQ questionnaire, 69% of boys were very active, while 40% of girls were inactive, reflecting possible socio-cultural influences. In addition, the second cycle was more physically inactive (57% not active). Academically, girls outperformed boys in mathematics, English and GPA; boys outperformed only in physical education. The first cycle had the best overall academic performance.*

Keywords: *Physical activity; Educational cycle; Gender differences; Schoolchildren; Academic performance.*

1. INTRODUCCIÓN

El sobrepeso y la obesidad infantil han experimentado un incremento alarmante en las últimas décadas, consolidándose como problemas de salud pública de gran magnitud, especialmente en los países desarrollados. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024), más de 35 millones de niños en países industrializados y 8 millones en países en vías de desarrollo padecen estas condiciones, reflejando una tendencia ascendente. En España, la prevalencia de sobrepeso y obesidad afecta al 27,9% de la población infantil, según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2012). Este panorama epidemiológico está estrechamente vinculado a estilos de vida caracterizados por una disminución de la práctica de actividad física y un aumento de comportamientos sedentarios, como el uso excesivo de dispositivos electrónicos y pantallas (Panahi y Tremblay, 2018). La obesidad infantil no solo afecta al estado físico, sino que también tiene implicaciones significativas en la salud mental, social y emocional de los menores, incluyendo impactos negativos en su autoestima, su capacidad de integración social y su desempeño académico (Rodríguez-Ayllon et al., 2019; Sember et al., 2020). Este problema multifactorial se ve exacerbado por una creciente inactividad física y una prevalencia cada vez mayor de comportamientos sedentarios en el día a día de los niños (Yang et al., 2021). Dado que la etapa escolar es fundamental para el desarrollo de hábitos y comportamientos que persisten en la vida adulta, el ámbito educativo se ha

convertido en un entorno prioritario para abordar esta problemática y fomentar estilos de vida saludables (Bacon y Lord, 2021; Goodyear et al., 2023).

En contraposición a los beneficios de la actividad física, los comportamientos sedentarios han aumentado considerablemente en las últimas décadas, impulsados por el uso masivo de dispositivos electrónicos y el acceso ilimitado a entretenimiento digital (Kumareswaran, 2023). Estas actividades sedentarias, como el uso excesivo de videojuegos, teléfonos móviles, redes sociales y la visualización prolongada de televisión, han reemplazado en gran medida el tiempo destinado al juego activo y al ejercicio (Small et al., 2020). El sedentarismo no solo afecta al estado físico de los niños, incrementando el riesgo de obesidad, sino que también tiene implicaciones negativas en su desarrollo cognitivo, social y emocional (Kumareswaran, 2023). Según Tejeiro-Salguero et al. (2009), los niños que dedican un tiempo excesivo a comportamientos sedentarios tienen una menor capacidad para concentrarse y un rendimiento académico más bajo. Esto se debe, en parte, a la reducción del tiempo que podrían dedicar a actividades cognitivamente estimulantes o al estudio (Magnon et al., 2018).

Diversos estudios han demostrado una relación positiva entre la práctica regular de actividad física y el rendimiento académico en niños y adolescentes (Alvarez-Bueno et al., 2017; Batista et al., 2016). Esta asociación puede explicarse por varios mecanismos. En primer lugar, la actividad física mejora la función cognitiva, incluyendo la memoria, la atención y la velocidad de procesamiento. Estas habilidades son esenciales para el aprendizaje y el desempeño escolar (Bacon y Lord, 2021). En segundo lugar, el ejercicio físico estimula la liberación de neurotransmisores como la dopamina, la serotonina y las endorfinas, que están vinculados con un mejor estado de ánimo, una mayor motivación y una reducción del estrés (Rodríguez-Ayllon et al., 2019). Estos efectos psicológicos positivos pueden traducirse en una mayor disposición para el aprendizaje y en una mejora general del rendimiento académico (Alvarez-Bueno et al., 2017). Además, la actividad física regular contribuye a la regu-

lación del sueño, un factor clave para el rendimiento académico (Howie et al., 2020). Los niños que realizan ejercicio con frecuencia tienden a tener una mejor calidad de sueño, lo que repercute en su capacidad de concentración y en su desempeño en tareas cognitivas complejas (Howie et al., 2020).

El ámbito escolar desempeña un papel fundamental en la promoción de la actividad física y en la formación de hábitos saludables. Las escuelas no solo tienen la capacidad de implementar programas de educación física, sino que también pueden fomentar actividades extracurriculares deportivas y diseñar entornos que incentiven el movimiento, como patios activos o recreos estructurados (Moreno-Murcia et al., 2019). Además, las intervenciones escolares dirigidas a reducir los comportamientos sedentarios, como limitar el tiempo frente a pantallas en el aula o incluir pausas activas durante las clases, pueden contribuir significativamente a mejorar el rendimiento académico y la salud integral de los estudiantes (Nguyen et al., 2020). En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo realizar un análisis descriptivo de la situación actual de la actividad física y el rendimiento académico en escolares españoles de entre 6 y 12 años, considerando tanto las diferencias según el sexo como el ciclo educativo.

2. MÉTODO

2.1. Diseño de estudio y participantes

Este estudio adoptó un diseño descriptivo transversal, llevado a cabo con escolares españoles de Educación Primaria. Participaron un total de 28 estudiantes (53.6% chicas), con edades comprendidas entre los 6 y los 12 años. La investigación se desarrolló en un centro público de la ciudad de Granada. Aunque la selección del centro se realizó por conveniencia, la muestra se conformó considerando factores como el sexo, la edad, el curso y la nota media del expediente académico, con el objetivo de garantizar la representación de todos los estratos.

2.2. Medidas

2.2.1. Datos sociodemográficos y rendimiento académico

La recogida de datos sociodemográficos se llevó a cabo mediante un cuestionario diseñado específicamente para este estudio, en el que los participantes debían proporcionar información básica como género, edad y curso académico. Además, el rendimiento académico se obtuvo a partir de las calificaciones finales obtenidas durante el segundo trimestre, que se utilizaron como una medida objetiva y estandarizada del desempeño escolar.

Para evaluar la práctica de actividad física de los participantes se utilizó el cuestionario Assessment of Physical Activity Levels Questionnaire (APALQ). Este instrumento, compuesto por cinco ítems, indaga sobre la participación en diversos tipos de actividades físicas, tanto organizadas como no organizadas, dentro y fuera del ámbito escolar. Las respuestas se basan en una escala tipo Likert de cuatro niveles (1=nunca o casi nunca, 2=algunas veces, 3=a menudo, 4=siempre o casi siempre). Se calculó un Índice de Actividad Física (PAI) sumando las puntuaciones de cada ítem, obteniendo un valor máximo de 20. Los participantes fueron clasificados en tres categorías de actividad: no activos (PAI 5-10), moderadamente activos (PAI 11-16) y muy activos (PAI ≥ 17).

2.3. Procedimiento

Inicialmente se contactó con el centro educativo, así como con los padres o tutores legales de los alumnos participantes, para explicarles el objetivo del estudio, de carácter anónimo, y solicitar su consentimiento informado para la participación de los menores. Posteriormente, se coordinó con el equipo docente para obtener las autorizaciones necesarias y establecer un horario adecuado para la administración de los cuestionarios. La aplicación de los cuestionarios fue supervisada por los tutores de los estudiantes y los investigadores responsables. Durante la actividad en el aula, se proporcionaron instruccio-

nes claras y precisas al alumnado sobre el propósito del estudio, subrayando la importancia de responder de manera honesta. Tras la cumplimentación individual y anónima de los cuestionarios, estos fueron recogidos de forma discreta para garantizar la confidencialidad de las respuestas. La investigación se llevó a cabo siguiendo los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki de 2013, así como la Ley Orgánica 15/1999 de protección de datos de carácter personal.

2.4. Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis descriptivo para calcular las medias y desviaciones estándar con las variables de práctica de actividad física y el rendimiento académico. Asimismo, se calcularon las frecuencias absolutas de las categorías correspondientes. Estos análisis se segmentaron por sexo (chicos y chicas) y por ciclo escolar (Primer, Segundo y Tercer Ciclo de Educación Primaria), con el objetivo de mostrar detalladamente la distribución de las variables en función de estas características. Para identificar las diferencias en los niveles de actividad física según el sexo y el ciclo escolar, se utilizó la prueba de Chi-cuadrado. Para todos los resultados se empleó un nivel de confianza del 95% ($p < 0.05$). Todos los cálculos se realizaron con el programa estadístico SPSS, v. 25.0 para WINDOWS (SPSS Inc., Chicago).

3. RESULTADOS

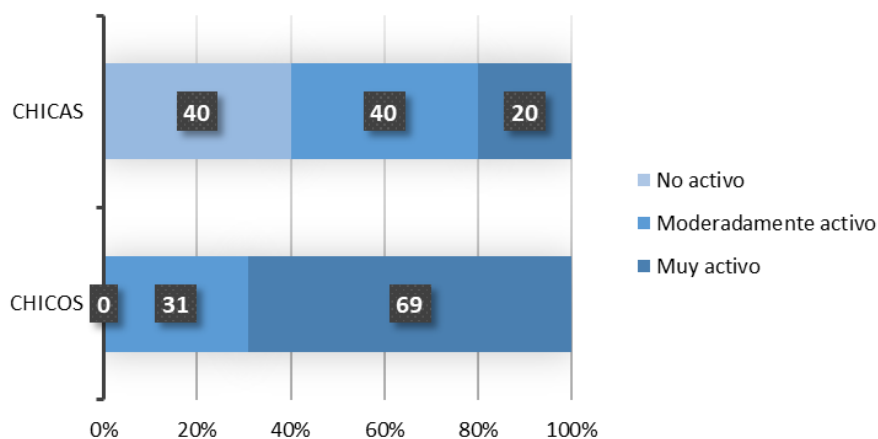
Los resultados muestran diferencias en los niveles de actividad física y rendimiento académico según el sexo y el ciclo educativo. En actividad física, los chicos fueron mayoritariamente Muy activos, mientras que las chicas se distribuyeron entre las categorías. Por ciclos, el Segundo Ciclo presentó una mayor proporción de estudiantes No activos, en contraste con el equilibrio observado en el Primer y Tercer Ciclo. En rendimiento académico, las chicas superaron a los chicos en la mayoría de las áreas, destacando en Matemáticas e Inglés, mientras que los chicos obtuvieron mejores resultados en Educación Física. Además, los estudiantes del Primer Ciclo mostraron

un rendimiento superior en general, excepto en Educación Física, donde no hubo diferencias entre ciclos.

3.1. Actividad física

La Figura 1 presenta la distribución porcentual de los niveles de actividad física (No activo, Moderadamente activo, Muy activo) en función del sexo. El análisis mediante la prueba de Chi-cuadrado reveló que los chicos son significativamente más activos que las chicas ($\chi^2=9.30$; $p=0.009$). Entre las chicas, el 40% se clasificó como No activas, otro 40% como Moderadamente activas y el 20% como Muy activas. Por el contrario, en los chicos, ningún participante (0%) fue clasificado como No activo, el 31% como Moderadamente activo y el 69% como Muy activo.

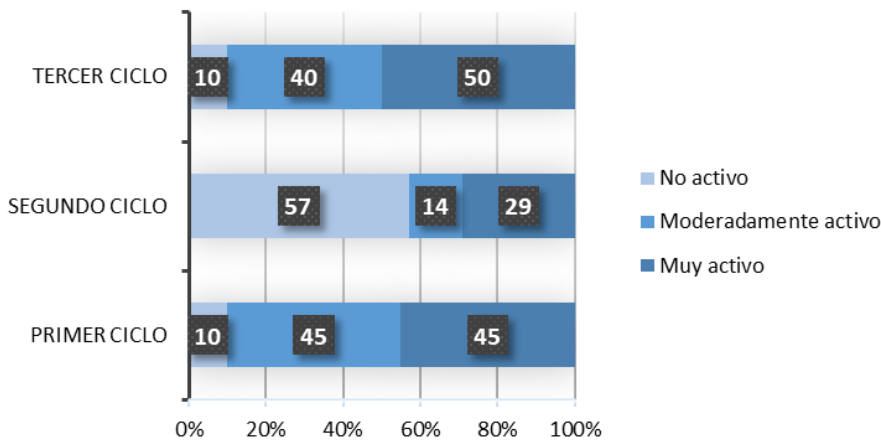
Figura 1. *Distribución porcentual de los niveles de actividad física según sexo*



La Figura 2 muestra la distribución porcentual de los niveles de actividad física (No activo, Moderadamente activo, Muy activo) en los diferentes ciclos educativos (Primer Ciclo, Segundo Ciclo y Tercer

Ciclo). El análisis mediante la prueba de Chi-cuadrado indicó diferencias muy significativas en la distribución de los niveles de actividad física entre los ciclos ($\chi^2=81.88$; $p<0.001$). En el Tercer Ciclo, el 50% de los estudiantes se clasificó como Muy activos, el 40% como Moderadamente activos y el 10% como No activos. En el Segundo Ciclo, la mayoría de los estudiantes (57%) fueron clasificados como No activos, mientras que el 14% se identificó como Moderadamente activos y el 29% como Muy activos. Finalmente, en el Primer Ciclo, la distribución estuvo equilibrada entre Moderadamente activos (45%) y Muy activos (45%), con solo un 9% de estudiantes clasificados como No activos. Estos resultados destacan la menor participación en actividad física en el Segundo Ciclo en comparación con el Primer y Tercer Ciclo, que presentan niveles más altos de actividad física.

Figura 2. *Distribución porcentual de los niveles de actividad física según el ciclo escolar*

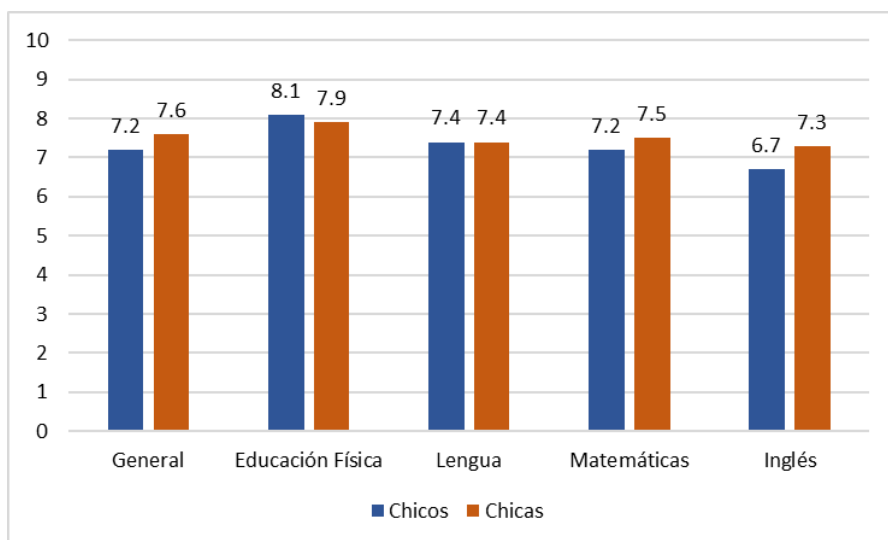


3.2. Rendimiento académico

La Figura 3 presenta las medias del rendimiento académico en función del sexo en las distintas áreas evaluadas: General, Educación Física, Lengua, Matemáticas e Inglés. Estos resultados descriptivos

sugieren diferencias en varias asignaturas. En primer lugar, las chicas destacan en la mayoría de las áreas evaluadas. En el rendimiento académico general, las chicas presentan una media de 7.6 frente a 7.2 de los chicos. En Matemáticas, las chicas obtienen una media de 7.5 frente a 7.2 de los chicos, y en inglés, la diferencia es algo más marcada, con 7.3 para las chicas frente a 6.7 para los chicos. Sin embargo, en Lengua, no se observan diferencias entre chicos y chicas, ya que ambos grupos obtuvieron la misma media (7.4). Por último, los chicos sobresalen en Educación Física, donde muestran un promedio de 8.1 frente a 7.9 de las chicas, indicando que los varones podrían tener un rendimiento ligeramente superior en esta asignatura.

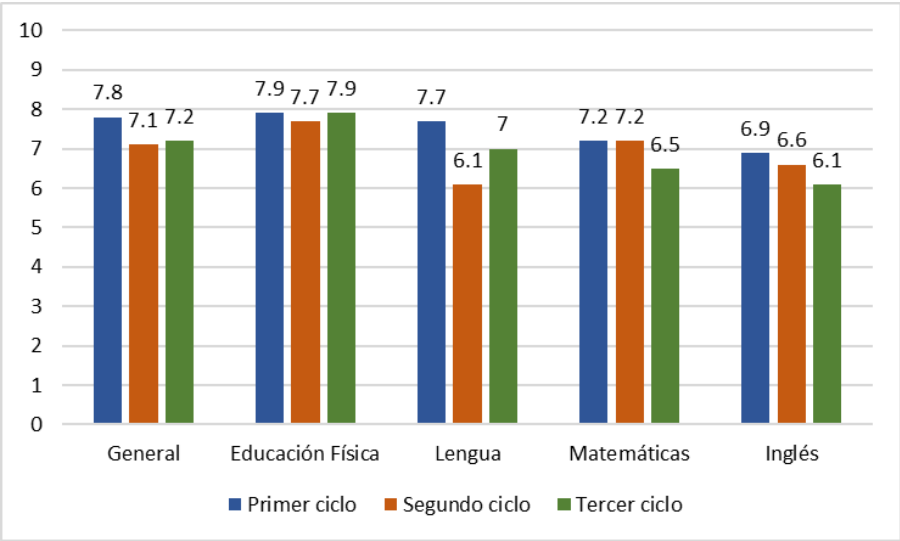
Figura 3. *Rendimiento académico general y desglosado por asignaturas en función del sexo*



La Figura 4 muestra las medias del rendimiento académico en función del ciclo educativo (Primer Ciclo, Segundo Ciclo y Tercer Ciclo) en las áreas evaluadas: General, Educación Física, Lengua, Matemáticas e Inglés. Se puede observar cómo los estudiantes del Primer Ciclo parecen tener un rendimiento superior en la mayoría de

las áreas académicas evaluadas, excepto en Educación Física, donde todos los ciclos tienen un rendimiento similar. En primer lugar, los estudiantes del Primer Ciclo parecen tener un mejor rendimiento en la mayoría de las áreas. En el rendimiento académico general, alcanzan una media de 7.8 frente a 7.1 (Segundo Ciclo) y 7.2 (Tercer Ciclo). En Lengua, el Primer Ciclo también lidera con un promedio de 7.7, mientras que el Segundo Ciclo obtiene 6.1 y el Tercer Ciclo 7. En Matemáticas, los estudiantes del Primer Ciclo tienen la media más alta (7.2), en comparación con 6.5 en el Segundo Ciclo y 7.2 en el Tercer Ciclo. En Inglés, los estudiantes del Primer Ciclo también obtienen la mayor media (6.9), frente a 6.6 (Segundo Ciclo) y 6.1 (Tercer Ciclo). En Educación Física, no se observan diferencias significativas entre los ciclos. Tanto el Primer como el Tercer Ciclo tienen una media de 7.9, mientras que el Segundo Ciclo presenta un valor similar, 7.7.

Figura 4. *Rendimiento académico general y desglosado por asignaturas según el ciclo escolar*



4. DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar descriptivamente la práctica de actividad física y el rendimiento académico en escolares de entre 6 y 12 años, considerando las diferencias en función del sexo y el ciclo educativo. Se observaron niveles más altos de actividad física en los chicos, quienes mayoritariamente fueron clasificados como Muy activos (69%), mientras que las chicas mostraron una distribución equilibrada entre las categorías No activas (40%) y Moderadamente activas (40%). Asimismo, el análisis por ciclos educativos evidenció que el Segundo Ciclo presentó la mayor proporción de estudiantes No activos (57%), contrastando con niveles más elevados de actividad física en el Primer y Tercer Ciclo, donde predominó la categoría Muy activos (45% y 50%, respectivamente). Respecto al rendimiento académico, las chicas destacaron en la mayoría de las asignaturas, superando a los chicos en Matemáticas, inglés y en el rendimiento académico general, mientras que los chicos mostraron un mejor desempeño en Educación Física. Por ciclos educativos, los estudiantes del Primer Ciclo obtuvieron los mejores resultados en la mayoría de las áreas académicas, excepto en Educación Física, donde no se observaron diferencias significativas entre ciclos.

4.1. Actividad física

Los chicos se clasificaron mayoritariamente como Muy activos (69%), mientras que el 40% de las chicas fueron catalogadas como No activas. Este patrón es consistente con investigaciones previas que destacan una mayor participación de los varones en actividades físico-deportivas a lo largo de la infancia y adolescencia, influida por roles de género y diferencias socioculturales (Katzmarzyk et al., 2018; Hidding et al., 2017). Los roles tradicionales atribuyen a los chicos una mayor inclinación hacia deportes competitivos, mientras que a las chicas se les ofrece menos estímulo para participar en actividades vigorosas, perpetuando estas desigualdades (Guthold et al., 2020). Además, las actividades físico-deportivas escolares suelen es-

tar diseñadas para responder a intereses mayoritariamente masculinos, como deportes de equipo, dejando de lado opciones que podrían atraer más a las niñas, como actividades cooperativas o recreativas (Hidding et al., 2017).

Por otro lado, los niveles de actividad física también variaron según el ciclo educativo, mostrando un mayor índice de sedentarismo en el Segundo Ciclo (57% de No activos), en comparación con el Primer y Tercer Ciclo, donde predominó la proporción de estudiantes Moderadamente activos y Muy activos. Este hallazgo concuerda con estudios que señalan una disminución de la actividad física conforme avanzan los niveles escolares, fenómeno asociado a un incremento de las exigencias académicas y a la reducción del tiempo disponible para el juego espontáneo (Biddle et al., 2019; Guthold et al., 2020). Durante el Segundo Ciclo, las estructuras curriculares suelen privilegiar actividades sedentarias, como el estudio y las tareas individuales, mientras que el tiempo dedicado a la actividad física o al recreo es reducido. Por el contrario, en el Primer Ciclo, la flexibilidad horaria y las dinámicas lúdicas fomentan niveles más altos de movimiento, mientras que, en el Tercer Ciclo, los estudiantes comienzan a participar en actividades físicas más estructuradas, relacionadas con su maduración física y motivaciones deportivas (Valkenborghs et al., 2019).

4.2. Rendimiento académico

El rendimiento académico observado en este estudio confirma patrones identificados en investigaciones previas, donde las chicas superaron a los chicos en la mayoría de las asignaturas, excepto en Educación Física. Este desempeño superior en áreas como Matemáticas e Inglés coincide con lo reportado por Voyer y Voyer (2014), quienes destacaron que las niñas tienden a obtener mejores calificaciones a lo largo de la infancia y adolescencia debido a su mayor compromiso académico y capacidad de autorregulación. Estas diferencias podrían estar relacionadas con factores socioculturales, como

las expectativas sociales de éxito escolar asociadas a las niñas, y biológicos, como la maduración más temprana, que facilita el desarrollo de habilidades cognitivas complejas (Sáinz et al., 2021). Por el contrario, el mejor rendimiento de los chicos en Educación Física está en línea con sus mayores niveles de actividad física, los cuales favorecen la adquisición de habilidades motoras y competencias deportivas (Katzmarzyk et al., 2018).

Respecto a las diferencias halladas por ciclos educativos, el mejor rendimiento académico en el Primer Ciclo podría atribuirse a un entorno más flexible, menos exigente y con mayores oportunidades para el aprendizaje basado en el juego, lo que favorece un desarrollo cognitivo integral (Biddle et al., 2019). En cambio, el menor rendimiento del Segundo Ciclo podría estar vinculado con el incremento de la carga académica y la reducción de actividades cognitivamente estimulantes fuera del aula, lo cual podría afectar tanto la motivación como la capacidad de concentración (Valkenborghs et al., 2019). Además, los cambios en las estrategias pedagógicas, que tienden a ser más estructuradas y menos dinámicas en los ciclos superiores, podrían influir negativamente en el rendimiento general de los estudiantes en estas etapas (Bonem et al., 2020).

4.3. Limitaciones y fortalezas

Entre las principales limitaciones de este estudio, destaca su diseño descriptivo, que impide establecer relaciones causales entre la actividad física y el rendimiento académico. Además, el uso de cuestionarios para medir la actividad física puede haber introducido sesgos de autoinforme, limitando la precisión de los datos. Tampoco se consideraron factores contextuales, como el entorno familiar o el acceso a instalaciones deportivas, que podrían influir en los niveles de actividad física y en el rendimiento académico. Sin embargo, este estudio tiene como fortaleza el análisis detallado de las diferencias según el sexo y el ciclo educativo, aportando datos recientes y específicos sobre la población escolar española. Asimismo, el uso de he-

ramientas estadísticas sólidas y su enfoque en una problemática relevante refuerzan la utilidad de los resultados para orientar futuras investigaciones e intervenciones.

4.4. Recomendaciones de actuación

Para abordar las desigualdades identificadas, se recomienda implementar programas de actividad física adaptados al género, promoviendo la inclusión de las niñas mediante actividades diversas y menos competitivas. Además, deben diseñarse intervenciones específicas para etapas con mayor sedentarismo, como el Segundo Ciclo, integrando pausas activas y aumentando la frecuencia de sesiones de educación física. Es esencial reforzar la actividad física en el currículo escolar, combinándola con materias académicas para potenciar sus beneficios cognitivos, y garantizar el acceso a infraestructuras deportivas adecuadas. Finalmente, futuros estudios deberían utilizar mediciones objetivas, como acelerómetros, para evaluar la actividad física con mayor precisión.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión, este estudio evidencia diferencias significativas en los niveles de actividad física y el rendimiento académico según el sexo y el ciclo educativo. En actividad física, los chicos mostraron una mayor proporción de estudiantes Muy activos, mientras que las chicas se distribuyeron mayormente entre las categorías No activas y Moderadamente activas, reflejando posibles influencias socioculturales y diferencias en las oportunidades de participación en actividades físico-deportivas. Además, se observó que el Segundo Ciclo presentó el mayor índice de inactividad física, mientras que el Primer y Tercer Ciclo destacaron por niveles más altos de actividad física. En el ámbito del rendimiento académico, las chicas superaron a los chicos en áreas como Matemáticas, inglés y el promedio general, mientras que los chicos destacaron únicamente en Educación Física, posiblemente debido a sus mayores niveles de actividad física.

Asimismo, los estudiantes del Primer Ciclo obtuvieron el mejor desempeño general, en contraste con el Segundo Ciclo, que mostró un rendimiento más bajo. Estos hallazgos resaltan la necesidad de promover estrategias educativas que combinen la actividad física con el aprendizaje, fomenten estilos de vida activos y reduzcan las brechas de género y las desigualdades entre ciclos escolares.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarez-Bueno, C., Pesce, C., Caverro-Redondo, I., Sanchez-Lopez, M., Garrido-Miguel, M., y Martinez-Vizcaino, V. (2017). Academic achievement and physical activity: A meta-analysis. *Pediatrics*, 140(6). <https://doi.org/10.1542/peds.2017-1498>
- Bacon, P., y Lord, R. N. (2021). The impact of physically active learning during the school day on children's physical activity levels, time on task and learning behaviours and academic outcomes. *Health Education Research*, 36(3), 362–373. <https://doi.org/10.1093/her/cyab020>
- Batista, M., Cubo, D. S., Honório, S., y Martins, J. (2016). The practice of physical activity related to self-esteem and academical performance in students of basic education. *Journal of Human Sport and Exercise*, 11(2), 297–310. <https://doi.org/10.14198/jhse.2016.112.03>
- Biddle, S. J., Ciaccioni, S., Thomas, G., y Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146 – 155. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011>
- Bonem, E. M., Fedesco, H. N., y Zissimopoulos, A. N. (2020). What you do is less important than how you do it: the effects of learning environment on student outcomes. *Learning Environments Research*, 23(1), 27–44. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09289-8>
- Bores-García, D., Hortigüela-Alcalá, D., Fernandez-Rio, F. J., González-Calvo, G., y Barba-Martín, R. (2021). Research on Cooperative Learning in Physical Education: Systematic Review of the Last Five Years. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 92(1), 146–155. <https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1719276>
- Goodyear, V. A., Skinner, B., McKeever, J., y Griffiths, M. (2023). The influence of online physical activity interventions on children and young people's engagement with physical activity: a systematic review. *Physical*

- Education and Sport Pedagogy*, 28(1), 94–108.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2021.1953459>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., y Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The Lancet Child y Adolescent Health*, 4(1), 23–35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Hidding, L. M., Altenburg, T. M., van Ekris, E., y Chinapaw, M. J. M. (2017). Why Do Children Engage in Sedentary Behavior? Child- and Parent-Perceived Determinants. *International journal of environmental research and public health*, 14(7), 671. <https://doi.org/10.3390/ijerph14070671>
- Howie, E. K., Joosten, J., Harris, C. J., y Straker, L. M. (2020). Associations between meeting sleep, physical activity or screen time behaviour guidelines and academic performance in Australian school children. *BMC Public Health*, 20(1), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08620-w>
- Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Encuesta Nacional de Salud*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Katzmarzyk, P. T., Denstel, K. D., Beals, K., Carlson, J., Crouter, S. E., McKenzie, T. L., Pate, R. R., Sisson, S. B., Staiano, A. E., Stanish, H., Ward, D. S., Whitt-Glover, M., y Wright, C. (2018). Results from the United States 2018 Report Card on Physical Activity for Children and Youth. *Journal of physical activity & health*, 15(S2), S422–S424. <https://doi.org/10.1123/jpah.2018-0476>
- Kumareswaran, S. (2023). Detrimental Impact of Sedentary Behaviour on Health. *European Journal of Medical and Health Sciences*, 5(1), 18–22. <https://doi.org/10.24018/ejmed.2023.5.1.1630>
- Lavie, C. J., Ozemek, C., Carbone, S., Katzmarzyk, P. T., y Blair, S. N. (2019). Sedentary Behavior, Exercise, and Cardiovascular Health. *Circulation Research*, 124(5), 799–815. <https://doi.org/10.1161/CIRCRESAHA.118.312669>
- López, S. G., Ortega, F. Z., Jiménez, J. L. U., y Valero, G. G. (2021). Impact of physical activity on emotional intelligence and sex differences. *Retos*, 42, 636–642. <https://doi.org/10.47197/RETOS.V42I0.86448>
- Magnon, V., Vallet, G. T., y Auxiette, C. (2018). Sedentary Behavior at Work and Cognitive Functioning: A Systematic Review. *Frontiers in Public Health*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00239>
- Mo, D., Xiang, M., Luo, M., Dong, Y., Fang, Y., Zhang, S., Zhang, Z., y Liang, H. (2019). Using gamification and social incentives to increase

- physical activity and related social cognition among undergraduate students in Shanghai, China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(5), 1–17. <https://doi.org/10.3390/ijerph16050858>
- Moreno-Murcia, J. A., Huéscar, E. H., Nuñez, J. L., León, J., Valero-Valenzuela, A., y Conte, L. (2019). Protocol quasi-experimental study to promote interpersonal style autonomy support in physical education teachers. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 19(2), 83–101. <https://doi.org/10.6018/cpd.337761>
- Nguyen, P., Le, L. K. D., Nguyen, D., Gao, L., Dunstan, D. W., y Moodie, M. (2020). The effectiveness of sedentary behaviour interventions on sitting time and screen time in children and adults: An umbrella review of systematic reviews. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 17(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12966-020-01009-3>
- Organización Mundial de la Salud (2024) *Actividad física*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>
- Panahi, S., y Tremblay, A. (2018). Sedentariness and Health: Is Sedentary Behavior More Than Just Physical Inactivity? *Frontiers in Public Health*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00258>
- Rodriguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F., Muñoz, N. E., Mora-Gonzalez, J., Migueles, J. H., Molina-García, P., Henriksson, H., Mena-Molina, A., Martínez-Vizcaíno, V., Catena, A., Löf, M., Erickson, K. I., Lubans, D. R., Ortega, F. B., y Esteban-Cornejo, I. (2019). Role of Physical Activity and Sedentary Behavior in the Mental Health of Preschoolers, Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 49(9), 1383–1410. <https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5>
- Sáinz, M., Solé, J., Fàbregues, S., y García-Cuesta, S. (2021). Secondary School Teachers' Views of Gender Differences in School Achievement and Study Choices in Spain. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211047573>
- Sember, V., Jurak, G., Kovač, M., Morrison, S. A., y Starc, G. (2020). Children's Physical Activity, Academic Performance, and Cognitive Functioning: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in Public Health*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00307>
- Small, G. W., Lee, J., Kaufman, A., Jalil, J., Siddarth, P., Gaddipati, H., Moody, T. D., y Bookheimer, S. Y. (2020). Brain health consequences of digital technology use. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 22(2), 179–187. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2020.22.2/gsmall>

- Tejeiro Salguero, R., Pelegrina del Río, M., y Gómez Vallecillo, J. L. (2022). Efectos psicosociales de los videojuegos. *COMUNICACIÓN. Revista Internacional De Comunicación Audiovisual, Publicidad Y Estudios Culturales*, 1(7), 235–250. <https://doi.org/10.12795/comunicacion.2009.v01.i07.16>
- Valkenborghs, S. R., Noetel, M., Hillman, C. H., Nilsson, M., Smith, J. J., Ortega, F. B., y Lubans, D. R. (2019). The Impact of Physical Activity on Brain Structure and Function in Youth: A Systematic Review. *Pediatrics*, 144(4), e20184032. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-4032>
- Voyer, D., y Voyer, S. D. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174–1204. <https://doi.org/10.1037/a0036620>
- Yang, X., Leung, A. W., Jago, R., Yu, S. C., y Zhao, W. H. (2021). Physical Activity and Sedentary Behaviors among Chinese Children: Recent Trends and Correlates. *Biomedical and Environmental Sciences*, 34(6), 425–438. <https://doi.org/10.3967/bes2021.059>

EDUCACIÓN INFORMAL: LOS AÑOS SABIOS EN EL ESTADIO ESPAÑOL DE CHILE

Informal Education: The Wise Years in the Spanish Stadium of Chile

Estela Francisca Socías Muñoz

RESUMEN: *La siguiente ponencia tiene como referente la labor que se realiza en el Estadio Español de Chile, subrayando la educación informal de adultos mayores, socios de esta entidad en los últimos veinte años, fundamentada en el contexto de mejorar la calidad de vida de este grupo etario y generar un momento de interacción entre los mayores de 65 años, quienes pueden elegir tres talleres de 20 que se imparten, resaltando entre ellos, Taller Literario, Memoria Cognitiva, Taller de Música, Historia Gimnasia en el agua, Cultura General y Baile entretenido, entre otros. Es importante destacar la gestión realizada por el departamento Social Cultural y el Directorio de esta entidad, quienes denominaron a este programa Talleres “Años sabios”. A la Luz de esta investigación surge la pregunta ¿Qué concepto de gestión ha conducido a la autora de esta ponencia, investigar, y practicar como educadora en los trabajos que se realizan; en este caso nos referiremos al “Taller Literario Los años Sabios”? La metodología utilizada es histórica -analítica, investigando en fuentes primarias (archivos institucionales) y a entrevistas presenciales a socios que pertenecen a este lugar de recreación, y que participan de estas actividades, recalcando que son inmigrantes desde diversas ciudades de España y que han ido traspasando sus costumbres de generación a generación.*

Palabras clave: *Educación informal, programas comunitarios, inmigración.*

ABSTRACT: *The following presentation has as a reference the work carried out in the Spanish Stadium of Chile, highlighting the informal education of older adults, members of this entity in the last twenty years, based on the context of improving the quality of life of this age group and generating a moment of interaction between those over 65 years of age. who can choose three workshops out of twenty that are taught, highlighting among them, Literary Workshop, Cognitive Memory, Music Workshop, History Gymnastics in the Water, General Culture and Entertaining Dance, among others. It is important to highlight the management carried out by the Social Cultural Department and the Board of Directors of this entity, who called this program Workshops "Wise Years". In the light of this research, the question arises: What concept of management has led the author of this paper, to investigate, and to practice as an educator in the work that is carried out; in this case we will refer to the "Literary Workshop The Wise Years"? The methodology used is historical-analytical, researching primary sources (institutional archives) and face-to-face interviews with members who belong to this place of recreation, and who participate in these activities, emphasizing that they are immigrants from various cities in Spain and that they have been passing on their customs from generation to generation.*

Keywords: *Informal education, community programs, immigration.*

1. INTRODUCCIÓN

El Estadio Español de Chile Las Condes fue creado hace 75 años como entidad deportiva, social y cultural. Fundada el 12 de octubre del año 1950, constituyendo un ejemplo destacado, de cómo las instituciones deportivas y culturales pueden ser espacios claves para promover el aprendizaje a lo largo de la vida.

Los objetivos principales de nuestra institución son el conocimiento, la conservación y el desarrollo de los valores de la cultura hispánica y su difusión en la sociedad chilena, 'proporcionando además los medios necesarios para realizar actividades deportivas, sociales culturales que favorezcan la unión y la convivencia de la familia hispánica, dando a conocer las singulares y diferentes culturas y tradiciones españolas, imprimiendo en su quehacer el sello de la hispanidad (AA1, s/a, s/p).

Más adelante, se precisa que, en el año 2001, ejerciendo la presidencia del Estadio, Leonardo Diez Santolaya, un Comité de Damas

de la institución, presidida por Estela Martínez Campomanes, le solicitó a la socia Marieta Cervera Llambías que se hiciera cargo de gestar “(...) la idea de poder crear un espacio para los adultos mayores del Estadio, luego de que, en una asamblea ordinaria de socios, un asambleísta hiciera mención a la falta de actividades para la tercera edad” (AA2, s/a, s/p). Se iniciaron las actividades una serie de talleres, a saber:

Se comenzaría el trabajo ofreciendo a los socios una serie de talleres, a saber: Gimnasia kinésica, Baile (pasodoble), Talleres de historia y Charlas psicológicas, entre otras; a ello se le denominó Programa de los Años Sabios, ofreciendo, a su vez, distintos eventos (Idem).

Durante el año 2024, según información de la Gerente del Departamento de Acción Social y Cultural del Estadio, se dieron los talleres que se enuncian con sus respectivos docentes, los cuales funcionaron una vez a la semana, en horarios diversos de lunes a viernes:

Baile Entretenido, profesor David Venegas; Canasta-Juego de mesa, profesora Ana María Fernández; Coro, profesor Henry Wilson; Crochet, profesora Natalia de León; Danza Española, profesora Carolina Candia; En la flor de la vida, profesora Gilda Rojas; Taller Literario, profesora Estela Socías; Memoria Cognitiva, profesora Natalia Alarcón; Mus-Juego de Mesa, profesora Ana María Fernández; Tai-Chi, profesor Juan Cristóbal Pfennings; Tertulia Cultural, moderador Fernando Moure y Yoga, profesora Marta de la Hoz (De Armendaiz, 2025, s/a, s/p).

La autora de este artículo es la docente del Taller Literario, como se indicó anteriormente, quien ha dirigido por 20 años dicho taller, siendo el más antiguo. Por tal motivo, se publicó el año 2024 por el propio Estadio Español el libro titulado *20 Años: Un viaje grupal a través de la Literatura*. En él, la autora del Taller expresa al respecto:

A lo largo de estos veinte años, el Taller ha sido un refugio para más de 70 socios, aportando su voz única al coro colectivo. Las páginas de los libros y revistas publicadas cada año reflejan no solo el talento individual sino también el espíritu de comunidad y colaboración que ha caracterizado el Taller en nuestra aula. Cada obra escrita, cada

historia contada, ha contribuido a construir una memoria colectiva que perdurará como legado de esta institución (Socías, 2024a, p. 9).

El objetivo de este artículo es dar a conocer la creación y desarrollo de este emblemático Estadio Español, conformado en un principio por inmigrantes y sus familiares que buscaban un espacio para reunirse con ellos en un lugar que sería el centro principal de sus vidas sociales. La actividad de los Talleres de los denominados Años Sabios se inserta en un tipo de educación no formal. Este estudio se inserta en un paradigma cualitativo con un tipo de investigación histórica en que se ha recurrido a fuentes primarias (textos originales de la institución) y secundarias (entrevistas y experiencia de la autora) (Caiceo y Mardones, 1998), predominado una episteme fenomenológica y hermenéutica, con la descripción y análisis de las fuentes consultadas (Caiceo, 2018).

2. EDUCACIÓN FORMAL

La educación formal es la que posee cada país para entregar a sus infantes, niños y jóvenes, a través de los diferentes niveles que la componen; en el caso de Chile, existe la educación parvularia (prekínder y kínder), la educación básica (8 años) y la educación media (4 años), totalizando 14 años, que entregan los establecimientos públicos, particulares subvencionados por el estado¹ y particulares pagados. Al respecto, la UNESCO, señala:

Educación institucionalizada, intencionada y planificada por organizaciones públicas y organismos privados acreditados. En su conjunto, esta constituye el sistema educativo formal del país. Por consiguiente, los programas de educación formal son reconocidos por las autoridades nacionales pertinentes o instancias equivalentes, por

¹ En Chile la educación pública, que es gratuita, solo abarca el 37% de los establecimientos educacionales, la particular subvencionada por el estado el 55% y la particular pagada el 8%, lo cual revela que la educación pública ha quedado rezagada por la falta de calidad de la misma; las familias optan mayoritariamente por los establecimientos particulares subvencionados por el estado que revelan mejores resultados en las mediciones internas (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación -SIMCE- y Prueba de Admisión a la Educación Superior -PAES-) y externas (PISA).

ejemplo, cualquier otra institución que colabore con las autoridades nacionales o subnacionales de educación. La educación formal comprende esencialmente la educación previa al ingreso al mercado laboral. Con frecuencia, la educación vocacional, la educación para necesidades especiales y parte de la educación de adultos se reconocen como parte integral del sistema nacional de educación formal (UNESCO, s/f, s/p).

A partir del año 2009, el sistema educacional chileno, de acuerdo a la Ley General de Educación -LGE-, persigue:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (LGE, 2009, Art. 2).

3. EDUCACIÓN NO-FORMAL

Las cualidades que el hombre posee, ya sea en acto o en potencia (existenciales o posibles) se manifiestan como necesidades a satisfacer. Como la razón humana es muy compleja, las necesidades son diversas: vitales, fisiológicas, psicológicas, sociales, jurídicas, morales, religiosas, etc. El ser humano será más pleno en la medida del grado de satisfacción de sus necesidades (Caiceo, 1988). La persona para lograr mayor satisfacción de sus necesidades se agrupa y, de esta manera, surgen las organizaciones. Es decir, que la razón filosófica de la organización y porque en su quehacer individual es limitado, surgen aquellas. Además, existen una serie de razones materiales, psicosociales y de efecto sinérgico que explican el porqué de las organizaciones; por las primeras el hombre organizado puede produ-

cir más y mejor, gracias a la especialización del trabajo y al intercambio de bienes y servicios; por las segundas se encuentra la satisfacción de las necesidades gregarias del ser humano; finalmente, el efecto sinérgico de ellas consiste en que el producto resultante es superior a los insumos.

A la luz de las diversas razones expuestas se puede entender mejor por qué el hombre ha tenido la necesidad y las ventajas de organizarse paulatinamente a lo largo de la historia. Con ello no solo ha cubierto sus necesidades individuales, sino que también sus necesidades compartidas, y por lo mismo, no solo ha cubierto las necesidades propias de la subsistencia como especie, sino que también la evolución como raza en todos los aspectos de la existencia humana (Caiceo, 1980, p. 19).

La educación no-formal no se realiza en instituciones educativas tradicionales, como escuelas o universidades. Ocurre en diversos entornos, tales como el hogar, el lugar de trabajo u organizaciones, como es el caso de este estudio, el Estadio Español. Una característica importante de este tipo de organización es la motivación interna, es decir, las personas se involucran por interés personal. En el mundo actual se habla de *educación permanente*, la cual sostiene que el ser humano es capaz de aprender toda la vida (Pereira, 1977).

Para el experto de la Unesco Ali Hamadach² (1991, p. 125)

(...) el concepto de educación no formal tiene una acepción amplia (...) lo característico de la educación no formal son las formas múltiples y heterogéneas que puede adoptar ante las diversas demandas o necesidades expuestas por los individuos o los grupos (...) No hay que olvidar que la misión de la educación no formal es corregir las deficiencias y contradicciones de la enseñanza escolar tradicional y atender a las necesidades, muchas veces inmediatas, que no satisfacen los servicios educativos formales (Hamadach, 1991, p. 125).

² Natural de Argelia; ha sido profesor en su país, Marruecos y Francia. Ha trabajado, como funcionario de la UNESCO en Asia, África y en la sede de la organización como especialista en alfabetización y en enseñanza primaria.

El mismo especialista de la UNESCO, señala una serie de características para la educación no formal, a saber:

(i) puede asumir formas diversas, heterogéneas y múltiples; (ii) su contenido es funcional y ajustado a determinados entornos; por consiguiente, es más receptiva respecto del medio y más capaz de atender a sus necesidades; (...) (iii) es flexible y elástica en su aplicación; (iv) es selectiva por dirigirse a grupos heterogéneos de beneficiarios; (v) sus condiciones de ingreso son más flexibles que las de la educación formal; (vi) sus actividades están organizadas y estructuradas y presentan un carácter más o menos sistemático, pero no rutinario; (vii) comprende actividades muchas veces de carácter temporalmente limitado y, en todo caso, de menor duración que las de la educación formal; (viii) utiliza voluntarios o docentes con dedicación parcial y recurre a los servicios de docentes no profesionales, remunerados o no; (ix) es autosuficiente y propicia la participación (Hamadach, 1991, p. 126).

Como se verá en el punto siguiente, el concepto y varias de las características anteriores están presentes en el caso de estudio: El Estadio Español de Las Condes, Chile.

4. EDUCACIÓN NO-FORMAL EN EL ESTADIO ESPAÑOL

Existen diferentes teorías organizacionales, tales como la teoría clásica, la teoría de relaciones humanas, la teoría cuantitativa o de toma de decisiones, la teoría estructuralista, la teoría humanista-conductivista, la teoría de roles y la teoría sistémica. De ellas la que más corresponde al Estadio Español es la de relaciones humanas, la cual consiste centrarse en los elementos afectivos e irracionales en el comportamiento de las organizaciones, en la importancia de la amistad y de los grupos sociales, como, a su vez, centrarse en la atención en el líder (Caiceo, 1980). La educación no-formal en centro de diversión y cultura, como el Estadio Español, constituye un ejemplo destacado de cómo las instituciones deportivas, sociales y culturales pueden ser espacios claves para promover el aprendizaje a lo largo

de la vida, especialmente entre los adultos mayores. En estos entornos, los miembros tienen la oportunidad de participar en talleres y actividades que no están sujetos a exámenes, calificaciones o certificaciones, promoviendo una experiencia educativa libre, enriquecedora y adaptada a las etapas de la vida, fomentando la cohesión social y las redes culturales a través de actividades grupales. Además los contenidos y actividades buscan generar esperanza, alegría y una visión optimista del presente y futuro. El Estadio Español fue para la presidenta del Consejo de Residentes en Chile

(...) muy importante porque en él encontré un pedazo de España en Chile. En este lugar pude compartir al encontrarme con personas iguales a mí (...) los socios del Estadio Español vienen de distintas generaciones: la primera proviene de la Guerra Civil Española y justamente es aquí donde lograron juntarse y protegerse, ya que fue difícil la emigración a Chile; posteriormente, llegaron un número indeterminado de ciudadanos españoles que eran aceptados en las grandes empresas solo por un tiempo determinado; de esta forma se fue conformando la sociedad española en el país (...) las primeras que llegaron venían casadas y al enviudar quedaron en sus casas solas realizando las labores del hogar; en ese contexto surge el Estadio Español para acogerlas (Pérez, 2025).

La institución señalada se ha consolidado como un referente en la promoción de este tipo de educación no-formal, que entrega una serie de talleres, como los mencionados anteriormente. En relación a la Rama de ‘Los Años Sabios’ su primera presidenta, sostiene:

Para mí, lo más importante es haber sido parte de la creación de esta, abriendo un camino para darle vida a las personas mayores, pudiendo desarrollar proyectos y que sintieran que el Estadio Español no solo era un lugar de encuentro y conversación, sino que era un puente para que pudieran vivir una vida más feliz. Otro aspecto importante es lograr que las personas mayores con discapacidades físicas pudieran tener sillas de ruedas y de esta forma integrarse a las diferentes actividades; de esta forma se promovió la inclusión y la integración (Cervera, 2025, s/p).

Entre los diferentes talleres se encuentra el Taller Literario ‘Los Años Sabios’, el cual celebró en el 2024 su vigésimo aniversario.

Este taller, dirigido a los mayores de 65 años, se ha convertido en un espacio significativo para fomentar el desarrollo personal, el pensamiento crítico y el disfrute literario, todo ello sin la presión de evaluaciones académicas. Como profesora y socia de esta entidad, la autora de este artículo señala en su programa de estudio: “(...) tengo el privilegio de ser parte de este proyecto y de observar cómo el aprendizaje continuo contribuye al bienestar y la vitalidad de los participantes, destacando el valor, la experiencia de las personas mayores como parte fundamental del aprendizaje colectivo” (Socías, 2024b, s/p).

En relación a este taller el presidente del Estadio Español expresa:

Quiero destacar como valioso testimonio la recopilación de textos que contiene la presente edición del libro *20 años: Un viaje grupal a través de la literatura*, pues en este se recoge el paso fructífero de un número significativo de adultos mayores que lo han integrado. También, da cuenta del trabajo diligente y generoso de nuestra socia que, desde su inicio y todos estos años, ha estado a cargo de la dirección del taller (Erenchun, 2024, p.7).

Por su parte, la gerente del Departamento Social y Cultural del Estadio Español señala:

Desde este departamento queremos expresar nuestras más sinceras felicitaciones al taller de literatura de la Rama de Años Sabios por sus dos décadas de trayectoria. Este libro no solo es un testimonio del talento y la dedicación de sus participantes, sino también una muestra del poder transformador de la palabra escrita, capaz de unir generaciones y dar voz a historias, emociones y vivencias que enriquecen nuestra comunidad (De Armendaiz, 2024, contratapa).

Una alumna del taller recuerda:

Hemos sido visitados por embajadores, catedráticos, investigadores y escritores importantes, quienes han significado un aporte motivacional, de nuevos conocimientos y de aliento para la etapa de la vida que estamos experimentando, entre los ellos: Pedro Olivares (actor y docente), Mercedes Alfaro (Embajadora), María Cristina Dittborn (Asistente Social), Delia Domínguez (escritora), Carmen Berenguer (poeta), Marcela Lechuga (Psicóloga), Juan Antonio Massone

(Miembro de la Academia Chilena de la Lengua), Karen Platt (investigadora), Raúl Zurita (Premio Nacional de Literatura 2000), Edmundo Moure (escritor), Ana María Güiraldes (escritora literatura infantil), Reinaldo Lacámara (Expresidente de la Sociedad de Escritores de Chile) y Roberto Rivera (Expresidente de la Sociedad de Escritores de Chile) (Lastra, 2024, pp. 15-16).

Por su parte, otro alumno expresa:

La orfandad de padre y madre me regaló otros, mis padrinos, quienes me formaron en la disciplina, la autosuficiencia y la ética, que me permitió transitar por la vida obteniendo más satisfacciones que fracasos, superadas en la vejez las anomalías del cuerpo y la mente; tuve la oportunidad de escudriñar en los temas pendientes relegados en la vertiginosa etapa laboral: teatro, literatura, etc., ejemplo de ellos son estas reflexiones literarias (Bastarrica, 2024, p. 29).

A su vez, otro alumno se define como:

Séptimo milagro probabilístico, / hijo de afecto misterioso, / heredero de generaciones hispanas, / sangre de caminante africano, / agua de montañas australes, / semilla vital del universo. / Continuidad de lo que otros fueron, / aprendizaje de antepasados, / y enseñanza de maestros; / cargado de viajes a través de libros / de cuanto contemplé en mis travesías / y otro poco imaginado en sueños. / Kaleidoscopio atómico y mente despierta, / volcán emocional, espíritu inquieto; / habido de conocimiento, / explorador incansable de mí mismo, / activo investigador del amor / y viejo pleno con mi recorrido (Moure, 2024, p. 39).

Otro integrante del taller dice sobre su permanencia en él:

Después de más de 50 años ejerciendo la ingeniería entre proyectos, construcciones de obras civiles y todo lo relacionado con las Matemáticas y la Tecnología, jubilo y me inscribo en los talleres literarios dirigidos por la Prof. Estela Socías Muñoz de los Años Sabios del Estadio Español y del periodista Gregorio Angelcos del taller de microcuentos de la Ilustre Municipalidad de Las Condes. Soy feliz, gracias a Dios, tengo tres hijos, siete nietos y una única esposa durante 58 años (Piñeiro, 2024, p. 67).

En otro orden de alumnas, es necesario precisar:

Nacida en San Fernando, Chile. Socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Mediadora Familiar y Coach Ejecutiva. Observadora de la realidad social, de las relaciones humanas y todo espacio donde interactúan dos o más personas, sea este familiar, social, laboral o un fortuito encuentro callejero. El Taller Literario, dirigido por Estela Socías, ha sido para mí un espacio de formación en conocimiento y análisis de autores literarios, aprendizaje de técnicas de escritura e intercambio con valiosas personas que han enriquecido mi vida, después de jubilada (Espósito, 2024, p. 149).

Finalmente, otra alumna muy antigua del taller expresa:

Sonia Orge Dapuetto, soltera, de raíces hispánicas e italianas, de profesión Asistente Social de la Universidad de Chile y Licenciada en Ciencias Sociales en la Universidad de Costa Rica. Gran aficionada a la historia y literatura, amante de la naturaleza y la música. La lectura me ha permitido a través de la recreación de los personajes, conocer el comportamiento del ser humano, sus emociones, sus sentimientos, sus secretos, ambiciones, bondad o crueldad. Me ha permitido conocer el mundo, la cultura en los diferentes países, su costumbre, su historia. Asisto al Taller Literario desde sus comienzos, o sea hace 20 años, he escrito cuentos poemas y en general todo lo que se refiere a los diferentes estilos literarios. He ganado dos concursos, el primero del Lar Gallego, en conmemoración de Rosalía de Castro, en que obtuve el tercer lugar y en concurso del Departamento Social y Cultural del Estadio Español una mención honrosa (Orge, 2024, p. 165).

Una exalumna del taller señala:

Me llamo Blanco Clavero Migueles, nací en Badajoz (Extremadura). Viuda con una hija y un nieto que vive la actualidad conmigo en Santiago. Una de las actividades que he realizado en el Estadio Español es el Taller Literario Los Años Sabios. Participé 5 años, de los cuales tengo muy buenos recuerdos, aprendí a realizar textos cortos sobre mi vida, y pies forzados de textos que la profesora Estela nos daba como ejercicios cada clase. Gracias a Dios que al cumplir este taller 20 años pueda dejar una pequeña huella de mi paso por él y de haber encontrado acogida y cariño de todas las integrantes del taller y de Estela Socías (Clavero, 2024, p. 25).

Otra exalumna es recordada:

Gloria Torrente, nacida en Barcelona y su caminar por la literatura fue de 10 años, gran amante de la escritura y lectura y su presencia desgraciadamente finalizó en diciembre del año 2023, después de una larga agonía. Su paso por nuestro taller dejó una huella de gran valor, por su inagotable vitalidad para llegar cada miércoles a clase, siempre con sus trabajos realizados y que con gran orgullo los leía, dando a todos los integrantes del taller, incluida la profesora su fuente inagotable de inspiración. Su notable entusiasmo la hizo acreedora por el Departamento Social y Cultural y el directorio de la Rama de Años Sabios de un homenaje por los méritos señalados (AA3, 2024, 51).

A su vez, de otra exalumna se señala:

Española que llega a Chile a los 14 años, donde continúa sus estudios y se recibe de químico farmacéutico en la Universidad de Chile. Parte becada a Canadá de donde vuelve como viróloga y lleva por años la vigilancia de virus respiratorios en este país. Amante de las artes se destaca en teatro, pintura y coro; ligada a la música y gran lectora. Participó en el Taller Literario, haciendo notables aportes. Querida Manoli, descansa en paz (AA4, 2024, 105).

Finalmente, sobre otro exalumno, su hija recuerda:

Presentación: Mi padre fue hombre de abrazo eterno y sonrisa amplia. Sus pupilas albergaban sueños inmensos. Llevaba maleta de navegante incansable en la cual portaba poesía y esencia de azahar. Fue niño de melodías traviesas y juego de corazón trotamundos. Tenía pensamiento de sol e ideales románticos para engalanar el mundo. Fue tallador de siluetas perpetuas y artista de versos inefables. Mi padre coleccionó rincones de otoño, travesías oceánicas, sinfonías de lluvia o códigos de lo infinito. Mi padre fue y es la raíz de la palabra siempre porque él sigue viviendo en estos versos que a continuación vuelan hacia el oriente. Empresario. Maratonista y triatleta. Presidente de la Rama de Atletismo del Estadio Español, Presidente de la Federación Atlética de Chile (FEDACHI) entre 2003 y 2005. Fue el gran impulsor del libro *Atletismo Chileno: 1914-2005*. Insigne humanista, librepensador, amante de la literatura y corazón de poeta (18 de octubre de 1940-14 de octubre de 2023) (Smith, M., 2024, p. 161).

A modo de ejemplo, se muestran a continuación algunos cuentos, microcuentos y poemas de algunos alumnos o exalumnos:

Cuentos

Un Cuento

Miraba por la ventana de mi habitación, en el piso 17 del edificio, con la luz apagada. Me intrigaba una pareja frente a mí que nunca cerraban las cortinas para su intimidad; discutían, se vestían y desvestían, comían, hacían el amor sin importarles que alguien los viera.

Un día observé una discusión acalorada, violenta, con golpes, empujones, bofetadas. En el clímax de esta pelea, él saca el revólver de su velador y le dispara dos tiros a ella, que fallece al instante.

Con el estruendo en mi cabeza, desperté (Mas, 2024, p. 130).

Microcuentos

Balada Otoñal

Dicen que el otoño es triste. Para ella es como una epifanía. Un día salió a caminar a pisar las hojas secas encontró el amor.

Reflejos Dorados

El sol doraba mi piel, tan tersa entonces. Ahora solo entibia e ilumina mi tumba (Vicente, 2024, p. 108).

Donde Pongo el Ojo Pongo la Bala

Exitoso socialmente, jugador empedernido.

Se batió a duelo por diversión.

Solo que olvidó cargar el revólver (Águila, 2024, p. 119).

Poemas

La Primavera

Brisas susurran del oriente

Sumergiéndose en colinas aún gélidas

El horizonte silencioso llano espera
Al tibio aire que lentamente asoma.

Árida y sombría se siente la tundra
En triste retirada esperando las tibias tardes
Prometidas por el fulgor entrante
Que tan solo la naturaleza permite

Los cielos dejarán de llorar
La tristeza atrás quedará
Dando paso a los majestuosos Astros
Que con su luminosidad alegría traerá

Brazos largos y delgados ya emergen
Donde frondosos pétalos allí anidarán
Pequeñas aves allí llegarán
A encantar con sus suave trinar

El mundo es redondo
Gira, gira, no para de girar
Y en ese permanente rotar nos devuelve
Las brisas para la aurora boreal (Smith, P., 2024, p. 163).

5. POLÍTICAS EDUCATIVAS QUE ABORDEN ESTE TIPO DE EDUCACIÓN NO-FORMAL

Actualmente en muchos países, las políticas educativas formales, no abordan directamente la regulación de talleres privados ofrecidos

por instituciones culturales o deportivas como el Estadio Español, que se rigen por sus propios estatutos. Sin embargo, existen marcos conceptuales y directrices que apoyan la promoción de la educación no formal, como los objetivos de envejecimiento activo a lo largo de la vida de organismos internacionales, ejemplo la UNESCO y la OMS. Al respecto, el especialista de la UNESCO, Ali Hamadache, señala que “(...) los poderes públicos suelen conocer mal las experiencias de educación no formal, sobre todo porque son obra de organizaciones no gubernamentales o de asociaciones locales” (Hamadache, 1991, p. 126). Empero, “(...) los órganos de planificación tienen una responsabilidad primordial en lo que toca a los problemas relativos a las modalidades de articulación entre estructuras formales y no formales” (Hamadache, 1991, p. 127). La OMS, por su parte, señala que los adultos mayores están expuestos a la soledad y el aislamiento social, los cuales son factores de riesgo clave para las afecciones de salud mental³; la situación cada vez es más clave porque:

La población mundial envejece rápidamente. En 2020, había en el mundo 1000 millones de personas con 60 años o más. Esa cifra aumentará a 1400 millones en 2030, lo que representa una de cada seis personas en todo el mundo. Para 2050, el número de personas de 60 años o más se habrá duplicado hasta alcanzar los 2100 millones. Se prevé que el número de personas de 80 años o más se triplique entre 2020 y 2050, hasta situarse en los 426 millones (OMS, 2023, s/p).

Como puede apreciarse, los países deben preocuparse rápidamente de legislar cómo enfrentarán esta realidad. Más aún, en el caso de Chile, la natalidad ha bajado tanto que apenas cubre el porcentaje de mortalidad existente, mientras los adultos mayores viven cada vez más años. Urge, por lo tanto, legislar al respecto.

³ Justamente la labor del Estadio Español colabora para evitar estos problemas a sus socios y familias.

6. CONCLUSIONES

A la luz de lo expuesto, se han cumplido los objetivos de este artículo pues, en primer lugar se ha dado a conocer la creación y desarrollo del Estadio Español y, en segundo lugar se ha expuesto la labor educativa no formal que cumple la Rama de los Años Sabios con sus talleres, centrándose en el Taller Literario. En efecto, el Estadio Español como entidad no gubernamental social y cultural realiza una importante labor para acoger a las familias españolas o descendientes de españoles residentes en el país, entregándoles un espacio de convivencia y de encuentro. Pero, a su vez, la Rama de los Años Sabios, se preocupa de entregar una variedad de talleres a los adultos mayores a los cuales asisten los matrimonios y varios casos las viudas que han quedado solas. En específico, al exponer lo que se ha realizado durante 20 años en el Taller Literario ‘Los Años Sabios’ ha demostrado que los alumnos (as) mayores que asisten, cuyas edades fluctúan entre los 65 y 95 años, han tenido una labor de aprendizaje significativo como lo revela el libro que el estadio publicó el año 2024: *20 años: Un viaje grupal a través de la literatura*; en él, como se expuso se sienten realizados por la enseñanza recibida, puesto que han podido hacer autobiografías, escribir cuentos, microcuentos y poemas.

Para entender mejor y situar el tema del artículo se expusieron, además, las características de la educación formal y no formal, precisando como se dan en el país. A su vez, se mostraron algunos aportes de la UNESCO y la OMS sobre su preocupación sobre la falta de políticas de los estados acerca del gran problema que se presenta con el aumento significativo de los adultos mayores y la disminución de las tasas de natalidad.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA1 (s/a). Historia y Directorio General. Consultada el 24 de febrero de 2025 en: <https://eespanol.cl/historia-y-directorio-general/>
- AA2 (s/a). Historia Rama de Años Sabios. Consultada el 24 de febrero de 2025 en: <https://eespanol.cl/historia-rama-de-anos-sabios/>.

- AA3 (2024). Gloria Torrente en *20 años: Un viaje grupal a través de la literatura*. Santiago de Chile: Editorial Arttegrama.
- AA4 (2024). Manuela Vicente Suárez en *20 años: Un viaje grupal a través de la literatura*. Santiago de Chile: Editorial Arttegrama.
- Águila, María Isabel (2024). Microcuento en *20 años: Un viaje grupal a través de la literatura*. Santiago de Chile: Editorial Arttegrama.
- Bastarrica, Esteban (2024). Preámbulo a Amargas Madrugadas y otros en *20 años: Un viaje grupal a través de la literatura*. Santiago de Chile: Editorial Arttegrama.
- Caiceo, Jaime (1980). *El desarrollo estructural de una organización educacional no-formal: Caso estudio el DUOC en su primera etapa de existencia (1968-1978)*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Caiceo, Jaime (1988). *Antropología Filosófica y Doctrina Social Cristiana*. Santiago de Chile: Ediciones Instituto profesional de Estudios Superiores Blas Cañas.
- Caiceo, Jaime y Mardones, Luis (1998). *Elaboración de tesis e informes técnico-profesionales*. Santiago de Chile: Ed. Jurídica ConoSur Ltda.
- Caiceo, Jaime (2018). El porqué del desarrollo insuficiente de la filosofía de las ciencias sociales. Revista *El Futuro del Pasado*, N° 9, pp. 393-418, Editorial FahrenHouse, Salamanca. DOI: <https://doi.org/10.14516/fdp.2018.009.001.014>.
- Cervera, Marieta (2025). *Entrevista*. Expresidenta de la Rama de Años Sabios del Estadio Español de Las Condes, Chile. Realizada por Estela Socías Muñoz el 25 de febrero.
- Clavero, Blanca (2024). Preámbulo al Hombre Queda Cesante en *20 años: Un viaje grupal a través de la literatura*. Santiago de Chile: Editorial Arttegrama.
- De Armendaiz, Alba (2024). Contratapa en *20 años: Un viaje grupal a través de la literatura*. Santiago de Chile: Editorial Arttegrama.
- De Armendaiz, Alba (2025). *Entrevista*. Gerente del Departamento de Acción Social-Cultural del Estadio Español de Las Condes, Chile. Realizado por Estela Socías Muñoz el 24 de febrero.
- Erenchun, Juan (2024). Carta del Presidente del Estadio Español en *20 años: Un viaje grupal a través de la Literatura*. Santiago de Chile: Editorial Arttegrama, p. 7.
- Espósito, Mónica (2024). Preámbulo a Un Ataque de Nervios en el Teatro Colón en *20 años: Un viaje grupal a través de la literatura*. Santiago de Chile: Editorial Arttegrama.

- Hamadache, Ali (1991). La Educación no formal: concepto e ilustración. *Perspectivas: Revista trimestral de educación*, XXI, 1, p. 112-124 (Perteneciente a la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO),
- Mas, María Rosa (2024). *Un Cuento en 20 años: Un viaje grupal a través de la literatura*. Santiago de Chile: Editorial Artegramma.
- Ministerio de Educación (2009). Ley 20.370: Establece la Ley General de Educación. Publicada en el *Diario Oficial* el 12 de septiembre. Consultada el 26 de febrero de 2025 en: <https://bcn.cl/29xpy>.
- Moure, Fernando (2024). Preámbulo en *20 años: Un viaje grupal a través de la literatura*. Santiago de Chile: Editorial Artegramma.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2023). Salud mental de los adultos mayores. Consultada el 7 de marzo de 2025 en: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-of-older-adults>.
- Orge, Sonia (2024). Preámbulo de los Zapatos de Maruja y otros en *20 años: Un viaje grupal a través de la literatura*. Santiago de Chile: Editorial Artegramma.
- Pereira, Manuel (1977). *En torno a la educación permanente*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Pérez, Rocío (2025). *Entrevista*. Presidenta del Consejo de Residentes en Chile y Consejera de la Ciudadanía Española en Chile. Realizada por Estela Socías Muños el 27 de febrero.
- Smith, Maggie (2024). Patricio Smith Fontana en *20 años: Un viaje grupal a través de la literatura*. Santiago de Chile: Editorial Artegramma.
- Smith, Patricio (2024). La Primavera en *20 años: Un viaje grupal a través de la literatura*. Santiago de Chile: Editorial Artegramma.
- Socías, Estela (2024a). Presentación al libro *Veinte Años Un viaje grupal a través de la literatura*. Santiago de Chile: Estadio Español.
- Socías, Estela (2024b). Programa del Taller Literario. Santiago de Chile: Estadio Español.
- Vicente, Manuela (2024). Microcuentos en *20 años: Un viaje grupal a través de la literatura*. Santiago de Chile: Editorial Artegramma.
- UNESCO (s/f). IIEP Learning Portal. *Educación Formal*. Consultado el 26 febrero de 2025 en: <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glosario/educacion-formal>.

LA CULTURA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD: ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO A PARTIR DE WEB OF SCIENCE

Quality culture in higher education and quality assurance: bibliometric analysis based on Web of Science

Cristian-Camilo Gutiérrez-Restrepo

David Revesado-Carballares

RESUMEN: *El propósito de este artículo fue analizar el reconocimiento de las tendencias de las publicaciones científicas relacionadas con la cultura de la calidad de las instituciones de educación superior a partir de la implementación de modelos de gobierno y sistemas de aseguramiento de la calidad, durante el periodo 2010-2023. La metodología del mismo se fundamentó en un estudio bibliométrico, tomando como referencia la base de datos Web of Science a través de una ecuación de búsqueda y posteriormente el análisis de la información con el uso de VOSviewer y BibExcel para determinar indicadores de producción, coautoría, colaboración internacional, instituciones productoras, países, temas abordados y palabras clave. En total se encontraron 1.479 documentos que son evidencia de la circulación de conocimiento del tema a nivel mundial. Los resultados favorecen el fortalecimiento de los procesos de efectividad y aseguramiento de la calidad de las Instituciones de Educación Superior generando condiciones que permitan el desarrollo de alternativas de solución articuladas al desarrollo de un currículo abierto, pertinente e investigativo,*

a la idoneidad del profesor, al compromiso del estudiante y a los espacios diversificados de enseñanza y de aprendizaje.

Palabras clave: *Administración Educativa; Acreditación; Calidad de la Educación; Educación Superior, Gobernanza.*

ABSTRACT: *This article was to recognize the trends of scientific publications related to the quality culture of higher education institutions based on the implementation of government models and quality assurance systems, during the period 2010.-2023. Its methodology was based on a bibliometric study, taking the Web of Science database through a search equation and subsequently analyzing the information with the use of VOSviewer and BibExcel to determine indicators of production, co-authorship, international collaboration, producing institutions, countries, topics addressed and keywords. In total, 1,479 documents were found that are evidence of the circulation of knowledge on the subject worldwide. The results will enrich administrative and academic management with a view to generating evaluation and quality assurance alternatives that allow strategically redirecting their intervention proposals around the effectiveness of IES.*

Keywords: *Educational Administration; Accreditation; Quality of Education; Higher; Governance.*

1. INTRODUCCIÓN

La educación superior está adquiriendo una gran relevancia en el contexto internacional. Si bien, la investigación al respecto tiende a centrarse en estudios de caso de instituciones o sistemas nacionales específicos (Meyer y Schofer, 2006). Dentro de la evolución de la administración educativa como objeto de estudio aparece a finales del siglo XX un enfoque gerencial que es resultado de la orientación de las instituciones hacia el logro de sus propósitos, denominado enfoque de la calidad total. Este asume la calidad como el eje del desarrollo organizacional, hacia el cual se deben alinear todas las acciones de las instituciones (Camisón et al., 2005:27). Son muchos los autores (véase Deming, Crosby e Ishikawa) que han abordado el concepto de calidad, sin embargo, hemos de reconocer que no existe una definición exacta en torno él. Si queremos abstraer de todos ellos elementos y construir un concepto integral, podríamos afirmar que

calidad es aquella situación permanente e idílica en la que los procesos o servicios de una organización dan respuesta a los requisitos esperados en relación con la satisfacción de las necesidades y expectativas de los grupos de interés a los que están dirigidos (Dennis, 1990).

Una mirada de la calidad en centros escolares es la calidad de los profesores, de la calidad de los docentes depende la calidad de la educación y, de esta, el progreso, el desarrollo y el bienestar social (González et al., 2024; Sánchez-Olavarria y Martínez-Sánchez, 2023).

A este respecto, hemos de reconocer que estamos viviendo una época de profundos cambios y transformaciones en todas las esferas de la vida y en el ámbito educativo (Moreno, 2018). Desde ella, la calidad también podría comprenderse como un proceso permanente, es decir, no es un estado temporal, sino más bien, una ruta que nos permitiría alcanzar lo deseado. Por tanto, la calidad no debe ser entendida como un fin en sí misma (Camisón et al., 2005).

En el contexto de las instituciones de educación se considera que esa concepción global, integral o sistémica de la noción de calidad escolar, nos remite, necesariamente a una aproximación homóloga en la forma de gestionarla. La gestión y aseguramiento de la calidad en los centros docentes ha de ser, pues, global, incidiendo sobre las personas, sobre los recursos, sobre los procesos, y sobre los resultados; promoviendo sus acciones recíprocas y orientando el sistema, en su conjunto, hacia ese estado cualitativo que caracteriza las instituciones educativas excelentes (Pérez et al., 2000:52).

Por tanto, podemos definir la calidad como “un concepto multidimensional, multinivel y dinámico que se relaciona con los entornos contextuales de un modelo educativo, con la misión y los objetivos institucionales, así como con los estándares específicos dentro de un sistema, institución, programa, o disciplina” (Vlasceanu et al., 2007). Lo anterior implica que la comprensión de la calidad podría variar según la apreciación y los procesos que desarrollan los alumnos, profesores, graduados, directivos, administrativos y empleadores. Para

Toro (2012) la calidad se entiende como el cumplimiento creciente de los propósitos declarados por las instituciones de educación superior en la medida en la que estos tratan de incorporar tanto elementos del medio externo como las regulaciones del estado y los parámetros establecidos por las agencias de acreditación, como aquellos que provienen de su propia misión, principios o prioridades. Desde allí cobra relevancia el desarrollo de procesos de aseguramiento y garantía pública de la calidad integrados a los modelos de gobierno de dichas instituciones que permitan armonizar la gestión académica y administrativa para garantizar el cumplimiento de estándares de calidad en la prestación del servicio educativo.

El aseguramiento de la calidad es una expresión genérica utilizada para describir un conjunto de mecanismos, herramientas y procesos encaminados a fortalecer la autorregulación, la garantía y la promoción de la calidad y que funcionan en una amplia diversidad de contextos productivos y de organizaciones, entre las que se incluyen las de educación superior (Salazar., 2012). En la educación superior, los sistemas de aseguramiento de la calidad abordan elementos de dirección estratégica y del gobierno universitario a partir de estructuras, sistemas, lineamientos, políticas y procesos a través de los cuales se toman las decisiones estratégicas de la universidad, se gestionan los recursos y estímulos a la docencia, la investigación, la extensión y la proyección social y se establecen orientaciones para la relación con los grupos de interés, la rendición de cuentas, el fortalecimiento de la internacionalización, la diversidad en los servicios de bienestar y la efectividad en los procesos de evaluación interna y externa. Este hecho está motivado, en gran medida, por la trascendencia que están adquiriendo las instituciones de educación superior en nuestra sociedad, no solo en lo que respecta a nivel laboral y económico, sino también en el plano social (Revesado, 2022). Los sistemas de aseguramiento de la calidad son evaluados por agencias nacionales e internacionales que llevan a cabo controles de calidad a escala integral. Las agencias evalúan la capacidad de las administraciones y organizaciones institucionales para desarrollar y garantizar la calidad de todos los programas educativos y de la efectividad administrativa (Aas et al., 2009).

2. METODOLOGÍA

2.1. Tipo de estudio

El presente estudio es un análisis bibliométrico que posibilitó la contrastación e identificación de prácticas efectivas que permiten abordar la gestión integral de los procesos académicos y administrativos de las instituciones de educación superior con perspectiva crítica y contextualizada, con una orientación hacia el enfoque de calidad, visión estratégica y buen gobierno. Para este ejercicio académico, fue utilizada la base de datos *Web of Science* (WOS), una fuente que permite la indagación a partir de la revisión de referentes permitiendo llevar un registro de los temas, publicaciones, autores y colaboración entre países e instituciones. Respecto a la gestión documental, se utilizó como soporte el software *VOSviewer* que permitió analizar la trazabilidad en la productividad investigativa generando información clave para la construcción de redes de interacción, que posibilitaron un análisis bibliométrico en temas relacionados con la cultura de la calidad en la educación superior, desarrollada a partir de la implementación de modelos de gobierno y sistemas de aseguramiento y garantía de la calidad.

La búsqueda se realizó empleando los siguientes términos: “*Quality system**” AND “*higher education*” OR “*quality assurance*” AND “*higher education*” OR “*quality culture*” AND “*higher education*” OR “*quality improvement*” AND “*higher education*” OR “*accreditation standards*” AND “*higher education*” OR “*develop* quality*” AND “*higher education*” OR “*quality standard**” AND “*higher education*” OR “*quality manage**” AND “*higher education*” teniendo como ventana de observación el periodo comprendido entre 2010 - 2023 con el propósito de identificar la trazabilidad, las innovaciones y las buenas prácticas publicadas, orientadas a la consolidación y fortalecimiento de la cultura de la calidad. En consonancia con los anterior, se consideraron específicamente los documentos de tipología “artículos” con enfoque en el tema de interés.

Con el propósito de fortalecer el análisis y la discusión, el estudio bibliométrico se complementa con la metodología *Systematic Mapping Study* -Estudio de Mapeo Sistemático-, que permite llevar a cabo la revisión de literatura de una manera planificada favoreciendo la selección de publicaciones a través de la ecuación de búsqueda privilegiada en *Web of Science* (Torrecilla et al, 2022). En relación con las variables bibliométricas, en la primera fase del ejercicio se identificaron los siguientes indicadores: número de publicaciones, tipos de documento, frecuencia de instituciones y de países, autores, idioma, índice H y fuentes de publicación; así mismo, la co-ocurrencia de las palabras y el acople bibliográfico entre países, autores y organizaciones.

2.2. Recopilación y depuración de datos bibliométricos

La depuración, registro y análisis de la información fueron abordados a través de la ecuación de búsqueda referida y la descarga en formato de texto a través de la base de datos *Web of Science*. Así mismo, se utilizó el software *VOSviewer* para construir redes bibliométricas (Eck y Waltman., 2010) y Microsoft Excel ® para la gestión de los indicadores y frecuencias evidenciados en tablas y gráficas.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis y discusión de los documentos exportados de *Web of Science*

Se realizó la sistematización de datos recopilados en el programa Microsoft Excel ®, posibilitando la identificación de las siguientes categorías: gestión de la calidad, aseguramiento de la calidad, garantía de la calidad y modelos de gobierno. Esta información fue analizada a partir del título, resumen y palabras clave. Adicionalmente, se identificaron categorías emergentes y categorías derivadas, que constituyen circuitos de relación y aproximaciones a redes semánticas con sentido, las cuales configuran el mapa de conocimiento que

conforma el alcance de cada producción. Para finalizar, con la información exportada, depurada y analizada, se precisan los retos y desafíos de las instituciones de educación superior a partir de la implementación de sistemas de aseguramiento y garantía de la calidad como una posibilidad de favorecer la consolidación y fortalecimiento de horizontes estratégicos del gobierno universitario que posicionen la educación superior y posibiliten su impacto científico, humano, social y cultural.

Para la investigación, se utilizó la horquilla temporal comprendida entre el 2010 y el 2023 y se identificaron un total de 1479 documentos (ver tabla 1). Se observa que, de ellos, 1339 (90%) son artículos de investigación, modalidad de publicación que cuenta con la mayor participación, seguido de las revisiones de tema con 61 documentos (4.60%). Al procesar y depurar la información se evidencia una tendencia al crecimiento registrando 25 artículos hasta el año 2010 y 176 artículos al año 2022. Si bien, se ha de reconocer que, pese a este crecimiento exponencial, lo cierto es que en el año 2023 solamente se han registrado un total de 11 documentos relacionados con el aseguramiento y la garantía de la calidad.

Tabla 1. *Producción científica atendiendo al tipo de documento*¹

Tipo de documento	Documentos (N)	Documentos (%)
Artículos	1339	90%
Revisiones	61	4,60%
Actas	30	2%
Acceso abierto	28	2%

¹ Para el análisis bibliométrico se privilegiarán los documentos tipo artículo ya que cuentan con mayor índice de calidad

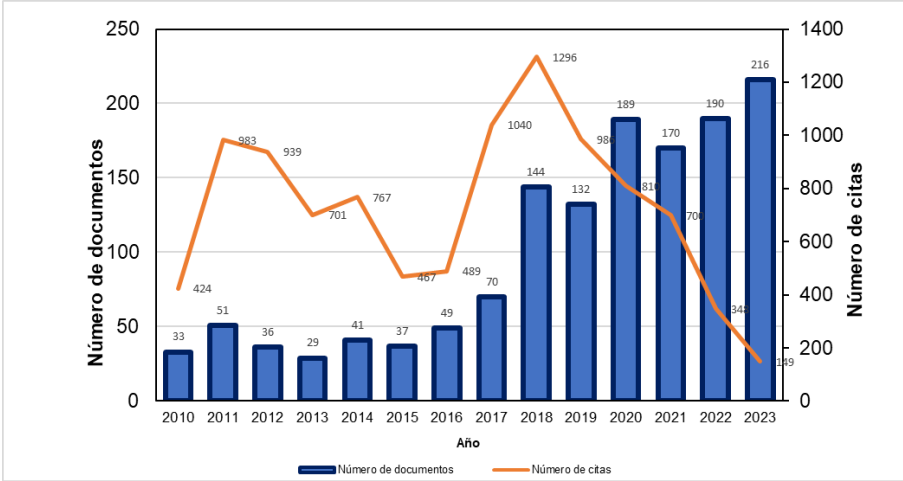
Material Editorial	15	1%
Revisiones de libro	4	0,27%
Resúmenes	2	0,13%

Fuente: Elaboración propia

3.2. Indicadores de producción

La Figura 1 muestra la producción científica localizada entre los años 2010 – 2023; en ella, se puede observar cómo desde el año 2015 se ha registrado un incremento significativo en la publicación de documentos relacionados con la cultura de la calidad en educación superior y la implementación de modelos de gobierno y sistemas de aseguramiento de la calidad. Esta tendencia puede ser el resultado de la preocupación de las instituciones de educación superior por asegurar y garantizar la calidad en la prestación del servicio educativo, lo que se encuentra en relación directa con la satisfacción de las necesidades y expectativas de los grupos de interés. Implica también abordar el concepto de excelencia en educación superior, que según Harvey y Green (1993) integra tres variaciones: noción tradicional de la calidad en términos de eficiencia operacional, exceder los altos estándares previamente y la comprobación de los parámetros en términos de criterios e indicadores alcanzables que permitan la medición del impacto y las transformaciones en la prestación del servicio educativo. La concepción de la calidad desde la perspectiva de la excelencia da cuenta de la realidad tangible y del movimiento permanente hacia el cumplimiento del horizonte institucional” (Gutiérrez, 2022, p. 76).

Figura 1. *Producción científica sobre cultura de la calidad, modelos de gobierno y sistemas de aseguramiento y garantía de la calidad*



Fuente. Elaboración propia

3.3. Instituciones de educación superior

La participación de las instituciones y la rigurosidad científica constituyen elementos determinantes para el fortalecimiento de la investigación en el tema. Igualmente es un asunto que exige la revisión permanente de las tendencias y paradigmas de la cultura de la calidad y su despliegue a través de modelos de gobierno y sistemas contextualizados frente a la realidad de las instituciones de educación superior. En la tabla 2 se relacionan las instituciones con mayor participación respecto al número de publicaciones durante el 2023 y que fueron obtenidas en WOS.

Tabla 2. *Principales instituciones participantes en relación con el número y año*

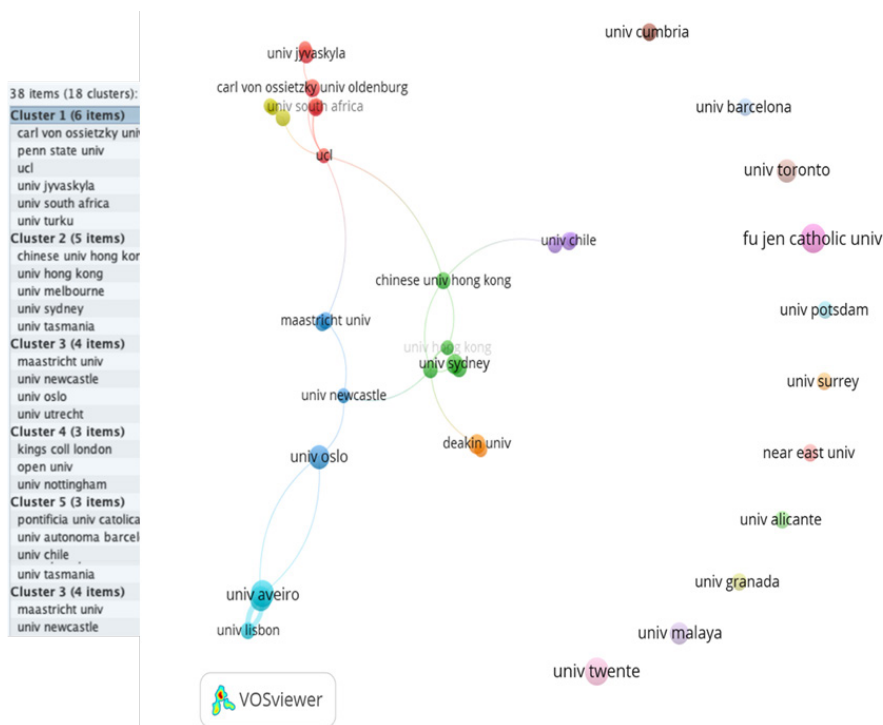
Número de documentos	Instituciones
324	Carl von Ossietzky University Oldenburg
322	University Free State
277	Murdoch University
269	Umea University
255	University Regina
245	Heidelberg University
230	Zhejiang University
230	University Oxford
223	Nottingham Trent University
212	Fu Jen Catholic University
211	University of Salamanca
211	University Politécnica Madrid
211	IME University
210	Ulster University
208	Modern Business University

Fuente: Elaboración propia

El incremento en los niveles de productividad se evidencia en los procesos de análisis, reflexión y depuración de los datos obtenidos de 15 instituciones de educación superior. Las Universidades Carl Von Ossietzky, Oldenburg y Free State se destacaron en la publicación de documentos. Así mismo, las Universidades de Oxford, Fu Jen Catholic y la Universidad de Salamanca, realizaron contribuciones alrededor del aseguramiento y garantía de la calidad en un contexto de buen gobierno universitario que promueve la participación y se refiere a la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje y su contribución clave a la relación cercana alumno – profesor, al desarrollo de procesos de retroalimentación, la variación en la flexibilidad en las metodologías de enseñanza, la transferencia de conocimientos, el desarrollo de habilidades y competencias, el diseño de programas alineados con las tendencias del mercado, el desarrollo de ventajas competitivas, la gestión de recursos, instalaciones e infraestructura de vanguardia incluyente, la diversificación de los servicios de apoyo, el fortalecimiento de la comunicación con criterios de transparencia y el mejoramiento de la reputación y la posición estratégica en el sector de la Educación Superior.

Utilizando el software *VOSviewer* se realizó la relación de co-autorías con mínimo siete documentos por institución; se identificaron 331 que reúnen las características y corresponden con la cultura de la calidad. En la figura 2 se presentan 25 nodos donde los más representativos son los de la Chinese University, Hong Kong University, Carl Von Ossietzky University y Oldenburg University. Estas instituciones desarrollan trabajos en asuntos relacionados con la garantía de la calidad de la educación superior como un mecanismo que le permite a los sistemas educativos asegurar el cumplimiento de estándares de rendimiento académico, dar cuenta de la sólida trayectoria en los procesos de formación de los alumnos y evidenciar el compromiso con la investigación, el desarrollo académico; el apoyo al desarrollo social, económico y cultural; el compromiso con la internacionalización y la promoción de la equidad y la libertad académica” (Gutiérrez, 2022, p. 77).

Figura 2. *Nodos de relación entre instituciones*



Fuente: Elaboración propia a través del software VOSviewer

3.4. Colaboración internacional

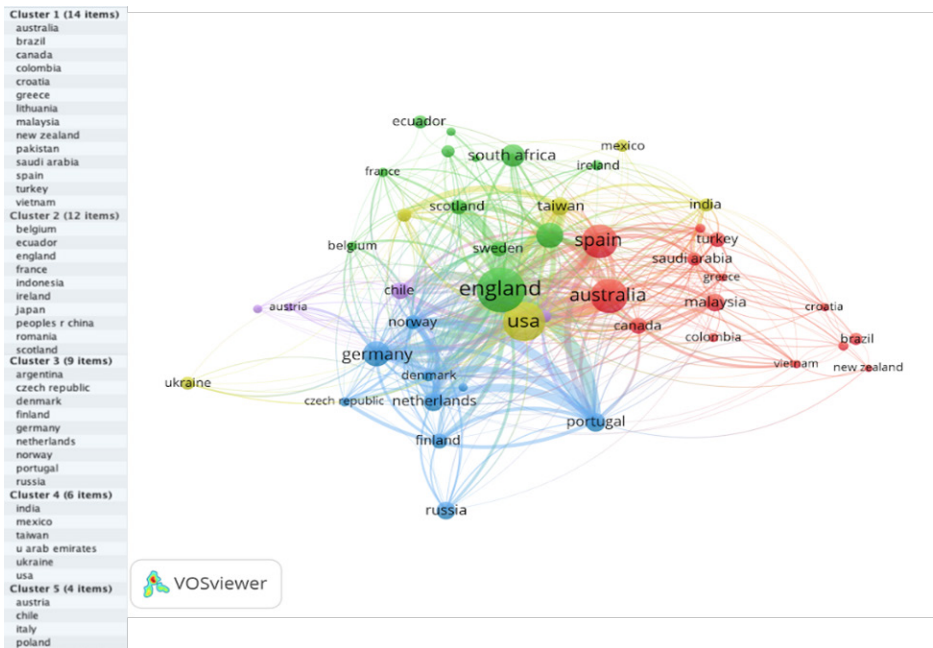
La cultura de la calidad de la educación superior se está trabajando por parte de diferentes instituciones cuyas colaboraciones permiten determinar que la gestión de la calidad centra sus preocupaciones en la búsqueda de la efectividad de los procesos a través de certificaciones.

En lo que se refiere a los procesos de autoevaluación, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ha denotado políticas y estrategias educativas en el contexto universitario que guardan similitudes, un hecho que favorece la comparación de fenómenos educativos (Revesado et al., 2023). En el caso de Francia la autoevaluación

se asume como relatos reflexivos y retrospectivos que dan cuenta de las condiciones de calidad de una institución o programa. La autoevaluación en el contexto de los modelos de acreditación implementados por las instituciones de educación superior en Austria, permiten fomentar la independencia, responsabilidad y flexibilidad en el desarrollo de los procesos. En Finlandia, los procesos de autoevaluación ayudan a las instituciones y al Ministerio de Educación en el desarrollo de actividades tendientes a fortalecer las políticas educativas relacionadas con la educación superior y la cooperación internacional. En Alemania, los procesos de autoevaluación son responsables de la forma y desarrollo de la educación superior y del fortalecimiento de la investigación, con el propósito de fomentar una mayor responsabilidad en el diseño de contenidos y la organización de los diferentes planes de estudio. En Italia, los procesos de autoevaluación proveen indicaciones críticas e ideas que son parte de una estrategia y tienen como propósito la introducción gradual de estándares de acreditación en la universidad. En Colombia, Argentina y Chile y en términos generales en los 42 países contabilizados en el análisis bibliométrico se puede afirmar que “la cultura de una universidad debe entenderse como una cultura social e históricamente desarrollada” (Lucien et al., 2006: 24) y los sistemas de aseguramiento de la calidad en perspectiva del buen gobierno contribuyen al fortalecimiento de una cultura organizacional orientada a la garantía interna de la calidad y la excelencia.

En la figura 3 es posible visualizar la frecuencia de participación de los países, siendo Inglaterra, Estados Unidos, España y Alemania los más representativos en cuanto a citaciones. Se destaca el nivel de colaboración del clúster conformado por Australia, Brasil, Canadá, Colombia, España, Turquía, entre otros.

Figura 3. *Participación de países. Clúster y Nodos identificados en la colaboración entre países a partir de procesos de autoevaluación*



Fuente: Elaboración propia a través del software VOSviewer

3.5. Autores

En la base de datos depurada y analizada, se encontraron 11 autores con índice H superior a 5. La tabla 3 relaciona los autores con su índice H, el total de citaciones y el total de artículos relacionados con la cultura de la calidad de la educación superior desarrollada a partir de la implementación de modelos de gobierno y sistemas de aseguramiento y garantía de la calidad. Evaluando el impacto acumulado, el nivel de productividad y la pertinencia de los documentos representados en las citaciones, se resaltan los trabajos de Stensaker.

Tabla 3. *Principales autores y su índice H*

H-Index	Autores	H-Core	Total, citaciones	Total, artículos
11	Stensaker B	275	288	14
7	Sin C	76	76	9
7	Hou AYC	123	140	13
6	Westerheijden DF	108	111	8
6	Rosa MJ	81	93	11
6	Bloxham S	82	82	6
6	Shah M	93	93	6
6	Amaral A	56	59	9
5	Cardoso S	67	70	7
5	Sarrico CS	54	63	8

Fuente. Elaboración propia

3.6. Revistas Científicas

En consonancia con lo anterior, fueron analizadas en la figura 4 las revistas con mayor publicación de documentos (con un mínimo de 5) relacionados con la cultura de la calidad y los modelos de gobierno y sistemas de aseguramiento y garantía de la calidad, desarrollados en instituciones de educación superior.

Figura 4. *Citación por fuentes*



Fuente: Elaboración propia a través de VOSviewer

Como se evidencia en la tabla 4, la revista que presenta la mayor cantidad de publicaciones es *Quality in higher education*; además se hacen visibles interacciones importantes de esta revista con otras como *Total quality management & bus* y *Higher education policy*.

Tabla 4. *Citación por fuentes*

H-Index	Revista	H-Core	Total citaciones	Total artículos
22	<i>Higher Education</i>	1069	1449	66
17	<i>Studies in Higher Education</i>	795	947	47
17	<i>Total Quality Management y Business Excel- lence</i>	638	771	40
10	<i>Assessment y Evaluation in Higher Education</i>	237	366	34
9	<i>Policy And So- ciety</i>	152	169	11
9	<i>Quality Assurance In Education</i>	174	277	50
8	<i>Quality In Higher Education</i>	93	246	66
8	<i>Higher Education Research y Devel- opment</i>	291	336	19
7	<i>International Re- view of Research In Open And Dis- tributed Learning</i>	258	268	12
7	<i>European Journal Of Education</i>	137	148	11

Fuente: Elaboración propia

4. DISCUSIÓN

Dentro de la bibliometría a partir de base de datos de WOS y teniendo en cuenta las categorías analizadas, los artículos científicos nos permiten dar cuenta de que “la calidad en la educación superior se refiere principalmente a la experiencia de enseñanza y aprendizaje y su contribución clave en factores, tales como: una relación cercana entre alumno y profesor, donde la retroalimentación se intercambia constantemente” (Greere y Riley, 2014: 40).

En este sentido, la política educativa y el gobierno de las instituciones centran su atención en la valoración de los logros obtenidos que permitan ver el avance en la medición de la formación integral y determinar la relevancia de lo aprendido considerando los cambios en los diferentes contextos, representados en la oferta de trayectorias profesionales de larga duración en contraste con los cambios demográficos de la población (Gutiérrez, 2022, p. 58).

Frente a la gestión de la calidad, la documentación analizada da cuenta de cómo desarrollar un sistema de calidad es una decisión estratégica y, como tal, debe contar con el apoyo de los órganos directivos de la institución, y la adhesión de sus miembros (Blackstock et al., 2010). Las instituciones de educación superior establecen estructuras de gobierno que brindan soporte a las funciones misionales y orientan la prestación del servicio educativo con criterios de calidad. Los modelos de operación por procesos aseguran la articulación de recursos y sistemas estableciendo una cadena de valor representada en el mejoramiento del desempeño institucional que permitan concebir la educación como un servicio y como una fuente de intelecto-capital real que puede proporcionar ventajas competitivas (Middlehurst, 2001).

Por otra parte, encontramos que la garantía interna de calidad propicia ambientes favorables para la intervención de algunas problemáticas y tensiones generadas en la gestión educativa como la falta de articulación entre los procesos académicos y administrativos. El diseño, implementación, mantenimiento y mejoramiento de los sistemas internos de garantía y aseguramiento de la calidad permiten

intervenir la centralización en la toma de decisiones, la poca participación de los actores en el desarrollo del modelo de operación por procesos articulado al gobierno de la institución, la flexibilización en las estructuras académico-administrativas y la ausencia de seguimiento, medición, control y evaluación de los procesos. Estos ambientes favorables nos permiten avanzar en una comprensión de la calidad como un concepto multidimensional que valora el acto educativo, la relevancia de lo aprendido y la efectividad académica y administrativa. (Caicedo et al., 2020; Stensaker, 2021)

Dentro de los retos que abordan las instituciones de educación superior, coge fuera a partir de los años noventa el tema del aseguramiento de la calidad, como un factor importante tanto en las políticas y normatividades estatales, como en el interior de las instituciones (Vargas et al., 2017). Este debe evidenciar una cultura de la calidad representada en los logros en aspectos académicos y resultados de aprendizaje, en la interacción en escenarios internacionales, el incremento de los niveles de productividad de investigación y el desarrollo tecnológico y la innovación. “La acreditación y la estandarización son herramientas para hacer un ambiente diferenciado y complejo más fácil y transparente” (Hämäläinen et al., 2001:14).

El aseguramiento de calidad de la enseñanza y el aprendizaje siempre debe poner al alumno en el centro de sus actividades (Grifoll et al., 2012). Esta concepción de calidad favorece el desarrollo de una propuesta curricular integral, abierta y crítica que desarrolle competencias, conocimientos, actitudes y valores universales y específicos de la disciplina y profesión.

Los modelos de excelencia aplicados en la educación superior y armonizados con los sistemas de aseguramiento de la calidad, guardan correspondencia con el gobierno de la universidad y propenden por la búsqueda permanente del mejoramiento continuo para alcanzar la calidad en la enseñanza, la investigación pertinente y contextualizada y el buen desempeño del estudiante. Frente a la investigación, los estándares dan cuenta de medidas cuantitativas, indicadores bibliométricos, ingresos y recursos externos y la participación de alumnos en procesos de desarrollo tecnológico e innovación (Gutiérrez, 2022, p. 102).

En el caso de la excelencia en la enseñanza, los estándares se orientan a enfocar en el alumno todas las actividades de la institución, de tal manera que se garantice el aprendizaje, la innovación y el liderazgo en la enseñanza. La excelencia está determinada por factores como la naturaleza inspiradora de profesores individuales, la interacción con los alumnos y como la información proporcionada cumple con los objetivos de aprendizaje del curso (Brusoni et al., 2014).

5. CONCLUSIONES

El presente estudio ha evidenciado un incremento significativo frente a la producción en documentos relacionados con la cultura de la calidad de la educación superior, desarrollados a partir de la implementación de modelos de gobierno y sistemas de aseguramiento de la calidad. Los estudios más representativos están orientados a la definición de criterios de excelencia, que favorezcan la gobernanza y gestión estratégica sólida y progresiva, los altos estándares de rendimiento académico, la trayectoria en los procesos de formación de los alumnos y graduados, los mecanismos de consolidación del cuerpo de profesores y el reconocimiento del beneficio social de la educación superior. Se resalta el nivel de producción científica de países como Inglaterra, Estados Unidos, España y Alemania y el nivel de colaboración del clúster conformado por Australia, Brasil, Canadá, Colombia, España y Turquía, entre otros. Así mismo instituciones de reconocido prestigio como Carl von Ossietzky University, Oldenburg University, Free State University, Oxford University, la Fu Jen Catholic University y la Universidad de Salamanca, que realizan contribuciones alrededor del aseguramiento y garantía de la calidad en un contexto de participación plena y se refieren a la experiencia de la enseñanza y el aprendizaje y su contribución clave a la relación cercana alumno – profesor, relación que pedagógicamente orientada, trasciende y transforma el proceso formativo de los alumnos.

Los procesos de calidad en la educación superior se movilizan a partir de estrategias institucionales que se sustentan en una sólida cultura de la calidad, que alude a un conjunto de patrones de calidad

compartidos, aceptados e integrados en los sistemas de gestión de las instituciones (Vlasceanu et al., 2007).

Es oportuno precisar que los sistemas de calidad orientan la generación de una cultura de la evaluación sistemática, fundamentado en lineamientos universales y con enfoque de mejoramiento continuo que promueva la autorregulación y que permita afrontar desafíos comunes como el establecimiento de programas de monitoreo, auditorias de progreso a objetivos, mecanismos para el análisis de riesgos, alternativas de medición de la satisfacción y del ambiente laboral, pronósticos para la reflexión alrededor del rendimiento financiero y ejecuciones presupuestales, la efectividad de procesos representada en certificaciones de calidad y la generación de valor en los diferentes grupos de interés (Gutiérrez, 2022, p. 58).

Lo anterior da cuenta de una cultura de calidad que definitivamente necesita enfatizar bucles de retroalimentación formativa y de gestión administrativa, pero esto depende de cambiar las actitudes hacia la evaluación y la valoración, reformulándolos como una base orientada a la retroalimentación para el desarrollo de la calidad y el buen gobierno (Bollaert, et al., 2007).

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aas, G., Askling, B., Dittrich, K., Froestad, W., Haug, P. Hofgaard, K., Moitius, S., Pykkö, R. y Sørskår. (2009). *Evaluación de la calidad educativa: la producción de conocimiento y el papel de los expertos*. ENQA.
- Blackstock D. Lee H, Tibor S. Riitta P. Guy A. Mariano L., Esperanza V. Elías F. Claude, Jean-F. Viktoriya L. y Ivan Babyn. (2010). *Garantía de calidad interna - Enfrentando desafíos comunes*. ENQA.
- Bollaert, L., Brus, S., Curvale, B., Harvey, L., Helle, E., Jensen, H., Komljenovič, J., Orphanides, A. y Sursock, A. (2007). *Integrando la cultura de calidad en educación superior*. ENQA.
- Brusoni, M., Damian, R., Sauri, J., Jackson, S., Kömürçügil, H., Malmedy, M., Matveeva, O., Motova, G., Pisarz, S., Pol, P., Rostlund, A., Soboleva, E., Tavares, O. y Zobel, L. (2014). *El concepto de excelencia en educación superior*. ENQA.

- Caicedo, E., Marín, M., Restrepo, L., Gutiérrez, C., López, J. y Arias, G. (2020). *La Universidad como Proyecto de Vida. Desde las Voces de la Comunidad Educativa UCM*. Centro Editorial UCM.
- Camison, C., Cruz, S., & Gonzalez, T. (2005). *Gestión de la calidad, conceptos, enfoques, modelos y sistemas*. Pearson Prentice Hall.
- Dennis, L. (1990). *Como gerenciar la calidad total*. Legis.
- Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program. *Scientometrics*, núm. 84 (2), pp.523-538
<https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- González López, V., García Redondo, E., Rebordinos Hernando, F. J., Vega Gil, L., & Revesado Carballares, D. (2024). La perspectiva europea de formación de profesores: Lo nacional vs. lo europeo. *Revista española de educación comparada*, núm. 44, pp.184-204.
<https://doi.org/10.5944/REEC.44.2024.37863>
- Greere, A. y Riley, C. (2014). Compromiso, empoderamiento, propiedad. Cómo nutrir la cultura de la calidad en la educación superior. En D. Derri-cott. H. Kekäläinen., M. Kelo., R. Sparre., T. Loukkola, B. Michalk, F. Galán Palomares., N. Ryan, y B. Stensaker. (Eds.). *Trabajando juntos para llevar la calidad adelante* (PP. 38-43). ENQA.
- Grifoll, J., Hopbach, A., Kekäläinen, H., Lugano, N., Rozsnyai, C. y Shopov, T. (2012). *Procedimientos de calidad en Europa. Área de educación superior y más allá. Visiones para el futuro*, ENQA.
- Gutiérrez Restrepo, Cristian Camilo. (2022). *La Cultura de la Calidad de la Educación Superior en Colombia. Un análisis desde criterios europeos* (Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca)
<http://hdl.handle.net/10366/151387>.
- Hämäläinen K. Haakstad J. Kangasniemi J. Lindeberg T. y Sjölund M. (2001). *Garantía de calidad en el Educación superior nórdica - prácticas similares a la acreditación. Asociación europea para el aseguramiento de la calidad en Educación Superior*, ENQA.
- Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. *Quality in Higher Education*, 18 (1), pp. 9-34.
- Meyer, J. y Schofer. E. (2006). La Universidad en Europa y en el Mundo: expansión en el siglo XX. *Revista Española de Educación Comparada*, 12, pp.15-36. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7423>
- Lucien B., Sanja B., Bruno C., Lee H., Emmi H., Henrik T., Janja K., Andreas O., y Andrée S. (2006). *Integrar la Cultura de la Calidad en la Educación Superior*. ENQA.

- Middlehurst, R. (2001). *Seguro de calidad: Implicaciones de las nuevas formas de la Educación Superior*. Universidad de Surrey.
- Moreno, T. (2018). La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23 (77), pp. 643-650. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000200643&lng=es&tlng=es.
- Pérez, J., López, R., Peralta, O., & Fernández, M. (2000). *Hacia una educación de calidad: Gestión, instrumentos y evaluación*. Narcea.
- Revesado Carballares, D. (2022). Democratización de las políticas de acceso a la universidad en sistema educativo español.: Un análisis en perspectiva histórica. *Trances: Transmisión del conocimiento educativo y de la salud*, 14(1), pp. 50-72. <https://revistatrances.wixsite.com/website-1/copia-de-14-01-03>
- Revesado Carballares, D., Montenegro, J., & García Redondo, E. (2023). El acceso a la formación universitaria en España y Argentina: entre políticas e instituciones. Un estudio de caso comparado” *Revista de la educación superior*, 52-207, pp. 71-88. <http://dx.doi.org/10.36857/resu.2023.207.2567>
- Salazar, J. M. (2012). *Modelos de Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior*, CINDA – RIL.
- Sánchez-Olavarría, C., & Martínez-Sánchez, A. C (2023). Trayectorias escolares en educación terciaria: un análisis de sus factores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 41 (14), pp. 58-72. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.41>
- Stensaker, B. (2021). Building institutional capacity for student competencies: An organizational perspective. *International Journal of Chinese Education*, 10 (1), pp. 1-10 <http://dx.doi.org/10.1177/22125868211006200>
- Toro, J. (2012). *Gestión Interna de la Calidad en las Instituciones de Educación Superior*, CINDA – RIL.
- Torrecilla-Sánchez, E. M., Gamazo, A., & Sánchez-Prieto, J. C. (2022). La orientación educativa en España: mapeo sobre su estado actual (2010-2019). *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, pp. 23-3. <https://doi.org/10.14201/eks.26739>
- Vargas, M., Rodríguez, P. y Nieto, P. (2017). *Acreditación Multi Campus: Sistematización de la Experiencia Universidad Santo Tomás*, Ediciones USTA.
- Vlasceanu L., Grunberg L., y Parlea D. (2007) *Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions*. UNESCO-CEPES.

LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO- PROFESIONAL EN CHILE: LICEOS ADMINISTRADOS POR LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

Technical-Vocational Secondary Education in Chile: High Schools Administered by the University of Santiago de Chile

Jaime Caiceo Escudero

RESUMEN: *La educación media técnico-profesional en Chile se origina con la creación de la Escuela de Artes y Oficios en 1849, siendo Jules Jariez su primer director; el objetivo era promover el desarrollo industrial del país, incorporando en un internado a jóvenes provenientes de las diferentes provincias y hubo varios avances hasta que en 1942 se creó la Dirección General de Enseñanza Profesional, dependiente del Ministerio de Educación Pública para preocuparse de la educación secundaria técnico profesional. En 1965 se reestructura el sistema, estableciéndose una educación media de 4 años para la modalidad científico humanista y la modalidad técnico profesional. En 1980 la dictadura militar dicta el DFL 3166 con lo cual se establecen 70 liceos técnico-profesionales que serán administrados por instituciones privadas o públicas; en 2003 se inicia la entrega de administración a la Universidad de Santiago de Chile de 5 liceos entre ese año y el 2016. El objetivo de este artículo es describir la historia de la educación técnico-profesional en Chile y analizar el funcionamiento de los cinco liceos administrados por la Universidad de Santiago de Chile. Es un estudio de paradigma cualitativo y episteme fenomenológica y hermenéutica, investigación histórica utilizando fuentes primarias y secundarias.*

Palabras clave: Educación técnica, enseñanza profesional, historia de la educación, política educacional, estado y educación.

ABSTRACT: *Technical-professional secondary education in Chile originated with the creation of the School of Arts and Crafts in 1849, with Jules Jariez as its first director; the objective was to promote the industrial development of the country, incorporating young people from the different provinces in a boarding school and there were several advances until in 1942 the General Directorate of Vocational Education was created, under the Ministry of Public Education to be concerned with secondary technical and professional education. In 1965 the system was restructured, establishing a secondary education of 4 years for the humanistic scientific modality and the technical-professional modality. In 1980, the military dictatorship issued DFL 3166, which established 70 technical-professional high schools that would be administered by private or public institutions; in 2003, the administration of 5 high schools began to be handed over to the University of Santiago de Chile between that year and 2016. The objective of this article is to describe the history of technical-vocational education in Chile and to analyze the functioning of the five high schools administered by the University of Santiago de Chile. It is a qualitative paradigm study and phenomenological episteme and hermeneutics, historical research using primary and secondary sources.*

Keywords: *technical education, vocational education, educational history, educational policy, state and education.*

1. INTRODUCCIÓN

La educación técnico-profesional en Chile se origina a partir de dos hechos relevantes. La fundación de la Academia de San Luis en 1797 con el objetivo de enseñar aritmética, geometría y dibujo técnico para fomentar el desarrollo de la industria y el comercio; ello cuando Chile era aún una colonia española (Amunátegui, 1895). En el país, ya independiente, con la creación de la Escuela de Artes y Oficio en 1849 durante el gobierno de Manuel Bulnes, siendo ministro de Justicia, Culto e Instrucción Pública, Salvador Sanfuentes, quien contrató al especialista en educación industrial, el francés Jules Jariez, transformándose en el primer director (Muñoz *et al*, 1987). El objetivo era promover el desarrollo industrial del país, incorporando en un internado a jóvenes provenientes de las diferentes provincias;

el plan de estudios contemplaba la formación en cuatro oficios: herrería, modelaje en madera, mecánica y función y una adecuada formación religiosa y ética. En 1879 se promulga la Ley N° 549 acerca de la Instrucción Secundaria y Superior. A partir de esta legislación, en 1886 se creó el Consejo de la Educación Técnica que posteriormente se convirtió en el Consejo de Enseñanza Agrícola e Industrial, bajo el alero del Ministerio de Industrias y Obras Públicas y al año siguiente se fundó la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres. Finalmente, en 1942 se creó la Dirección General de Enseñanza Profesional. En 1952 se entregan las bases para el desarrollo de la estructura orgánica de la educación técnica (Servat, 2020). En 1965 se reestructura el sistema, estableciéndose una educación media de 4 o 5 años para la modalidad científico humanista y la modalidad técnico profesional, respectivamente. En 1980 la dictadura militar emite el DFL 3166 con lo cual se establecen 70 liceos técnico-profesionales que serán administrados por instituciones privadas o públicas (Ministerio de Educación, 1980). En 2003 el ministro Sergio Bitar inicia la entrega de administración a la Universidad de Santiago de Chile del Liceo de Rancagua y luego en 2012 el Instituto Comercial Eliodoro Domínguez de Santiago; el 2013 los Liceos Industriales de Angol y de Nueva Imperial y en el 2016 el Liceo Experimental Artístico de Santiago (Liceos U de Santiago, s/f).

2. METODOLOGÍA

El objetivo de esta ponencia es describir la historia de la educación técnico-profesional en Chile y analizar el funcionamiento de los cinco liceos administrados por la Universidad de Santiago de Chile. Es un estudio de paradigma cualitativo y episteme fenomenológica y hermenéutica (Caiceo, 2018a), investigación histórica utilizando fuentes primarias (Decretos, Leyes e informes) y secundarias (historias y artículos atinentes) (Caiceo y Mardones, 1988).

3. HISTORIA DE LA EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO-PROFESIONAL EN CHILE

En la colonia, los conquistadores españoles necesitaron mano de obra especializada; al respecto un importante historiador del período colonial relata:

Empujados por las necesidades planteadas por la conquista y la actividad económica imprescindible para la población, los conquistadores y los colonizadores después, echaron mano de la población indígena en toda clase de labores. La enseñanza práctica de los oficios requeridos se realizaba en el hogar o en el campamento, en forma anónima, como una manera de afrontar la escasez de artesanos, especialmente en los primeros tiempos de la Conquista. Sin embargo, en ocasiones formaba parte de las obligaciones a que estaba sujeto aquel que tomaba a su servicio a algún indio (...) En cada expedición de conquista fue necesaria la presencia de artesanos y muy especialmente del herrero (...) el número de indios poseedores de un oficio fue numeroso (Celis, 2015, p. 102).

Más adelante, agrega: “La enseñanza de los oficios no siempre fue esporádica y circunstancial, sino que debió hacerse sistemática, al menos en algunas de las actividades” (Celis, 2015, 103).

De esta forma, Chile fue creando una mano de obra nativa calificada, pero ello “(...) no era la excepción, sino solo la prolongación de medidas que algunos misioneros y gobernantes habían aplicado desde los comienzos de la colonización en México, el Caribe y Perú” (Celis, 2015, p 104). Como puede apreciarse, los orígenes de la formación de mano de obra especializada -que hoy se conoce como educación técnico-profesional- es de larga data; ello sin considerar que los indígenas que habitaban el país antes del sometimiento por parte de los españoles también realizaban labores especializadas (Socías, 2016).

Sin embargo, el hecho más importante de ese período fue, tal como ya se indicó, la fundación de la Academia de San Luis en 1797

por Manuel de Salas¹, a quien le preocupaba el futuro de la educación en el país; por ello, fundó la cátedra de matemáticas en la Real Universidad de San Felipe, la cual se había fundado en 1747 por el Rey Felipe V y especialmente promovió su creación y, posteriormente, se hizo cargo de la dirección de la Academia. En los argumentos para solicitar la creación de esta última institución, indica “(...) la necesidad de establecer la enseñanza pública de la aritmética, geometría y dibujo técnico, si se quería fomentar la industria y el comercio” (Caiceo, 2018b, p. 10). Después de varios intentos, finalmente Salas logró que el presidente, Gobernador y Capitán General de Chile², Gabriel de Avilés, ordenara el 6 de marzo de 1797 que se abriese la propuesta con el nombre de Academia de San Luis, en honor a la Reina de España, María Luisa, esposa de Carlos IV; el mismo Capitán General se declaró protector del establecimiento y le asignó los fondos necesarios para su funcionamiento. Sin embargo, solo comenzó a funcionar el 18 de setiembre de 1797 en una casa de la calle de San Antonio; para ello Salas se preocupó de contratar profesores europeos; fue así como llegó desde España como profesor de matemática en 1799 el ingeniero Agustín Marcos Caballero y el primer profesor de dibujo técnico, Martín Petri. Al segundo año de funcionamiento de la Academia, el director se percató de que era necesario introducir “(...) la enseñanza de las primeras letras y de la escritura” (Salas, 1910, p. 589), pues a los estudiantes había que cultivarlos en el ámbito de las letras. Para Amanda Labarca (1939) la Academia de San Luis es la primera institución de educación técnico-profesional que funcionó en Chile y que, gracias a la constante preocupación de su director fue de una gran calidad; ello porque al centrarse en la enseñanza de las matemáticas, la geometría y el dibujo técnico - como ciencias instrumentales- las cuales eran la base de las ciencias

¹ Nació en Santiago de Chile el 19 de junio de 1754; sus padres fueron José Perfecto de Salas y los Ríos y María Josefa Corbalán y Chirinos. Estudió en la Real Universidad de San Marcos en Lima. Se preocupó de impulsar la abolición de la esclavitud en el país. Impulsó a través de escritos los planteamientos independentistas, desempeñando varios cargos tan pronto se logró la Independencia definitiva después de la batalla de Maipú en 1818. Falleció en Santiago el 28 de noviembre de 1841 (Caiceo, 2018b).

² Hay que precisar que Chile fue durante la colonia una Capitanía dependiente del Virreinato del Perú.

naturales, aplicadas a la agricultura y la minería, que constituían los principales rubros para el desarrollo económico del país (Amunátegui, 1895). Al fundarse el Instituto Nacional en 1813 por el primer Director Supremo, José Miguel Carrera, la Academia se integra a la nueva institución en la llamada Patria Vieja (1810-1814). La labor de apoyo a la independencia haciendo de periodista al difundir los ideales libertarios junto a Fray Camilo Henríquez y, luego, activo participante de la nueva República de un católico, hijo de un alto funcionario de la Corona Española en Chile y ligado a ella, como Manuel de Salas (Caiceo, 2018b) es digno de subrayar.

La Escuela de Artes y Oficios es la segunda gran institución que el estado creó en el siglo XIX (1849). Ello se comenzó a gestar algunos años antes cuando se tomó conciencia que era muy importante crear una institución para formar técnicos bien preparados para el desarrollo industrial del país; en ese sentido “(...) fue la adquisición de un inmueble en el barrio Yungay (en la esquina de las actuales calles Catedral y Chacabuco), el que fue modificado para albergar los talleres con que iniciaría sus funciones la nueva institución” (Muñoz *et al.*, 1987, p. 20). Fue así como

El 8 de agosto de 1849, el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública dictó un decreto firmado por el presidente Manuel Bulnes, mediante el cual se comunicaba que ‘el día 18 de septiembre próximo venidero se verificará la apertura e instalación de la Escuela de Artes i Oficios de Santiago’, con los talleres de carpintería, herrería, mecánica y fundición. La inauguración oficial de la Escuela se insertó en el marco de las actividades conmemorativas de la independencia nacional y se realizó el 17 de septiembre (Memoria Chilena, s/a, s/p).

Asumió como director, como se indicó precedentemente, el ingeniero industrial francés Jules Jariez. En su discurso inaugural, la nueva autoridad señala que

“(...) la instalación del establecimiento estaba llamada a producir una ‘feliz revolución (...) en la prosperidad de Chile en la parte relativa a la industria, en general’ en tanto el gobierno pretendía con

ella fomentar ‘el bienestar y el progreso de la clase menos acomodada del país’. Por ello la Escuela no sólo debía consagrar todas sus fuerzas para hacer de sus alumnos obreros hábiles instruidos, sino ‘más que todo, ciudadanos útiles a su país’ (Muñoz *et al.*, 1987, pp. 22-23).

De esta forma, esta Escuela comenzó a desarrollarse con tal fuerza en la capital que comenzaron a surgir Escuelas de Minas en el norte del país y Escuelas Industriales en el sur.

Como ya se indicó, en 1879 se promulgó la Ley N° 549 acerca de la Instrucción Secundaria y Superior, con la firma del presidente de la República, Aníbal Pinto, y su ministro Joaquín Blest Gana, la cual en su Art. 1³, señala:

Con fondos nacionales se sostendrán establecimientos de enseñanza destinados: 1° A la instrucción secundaria: habrá a lo menos un establecimiento en cada provincia; 2° A la instrucción especial, teórica i práctica que prepara al desempeño de cargos públicos i para los trabajos i empresas de las industrias en general.

Más adelante en los Art. 2° y 3° se precisa:

Es gratuita la instrucción secundaria i superior costeadas por el Estado (Art. 2°) y Art. 3° Toda persona natural o jurídica a quien la ley no se lo prohíba, podrá fundar establecimientos de instrucción secundaria i superior i enseñar pública o privadamente cualquiera ciencia o arte, sin sujeción a ninguna medida preventiva ni a métodos o textos especiales⁴.

A posteriori se encuentran dos artículos importantes sobre la educación secundaria:

³ Se mantiene el lenguaje de la época en las leyes y otros pasajes que se mencionen en el texto.

⁴ En el Chile republicano se estableció la posibilidad de la existencia de establecimientos públicos y privados, situación que se mantiene hasta el momento y, más aún, en la actualidad existe más del 50% de colegios particulares subvencionados por el estado porque desgraciadamente la educación pública ha decaído mucho en los resultados de mediciones internas (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación -SIMCE- y Prueba de Admisión de la Educación Superior -PAES-) y externas (Programme for International Student Assessment -PISA-).

Art. 3 Los establecimientos de instrucción secundaria sostenidos con fondos nacionales, serán de primera i segunda clase. En los primeros se enseñará el curso completo de humanidades que durará seis años, i en los segundos la parte de dicho curso que se comprende en los tres primeros años.

Art. 33 En los establecimientos de instrucción secundaria sostenidos por el Estado, se dará enseñanza de los ramos de relijion católica, apostólica, romana⁵, a aquellos alumnos cuyos padres o guardadores no manifiesten voluntad contraria.

Es relevante también señalar que en la mencionada ley se estableció “(...) la existencia de una Superintendencia de la enseñanza secundaria y superior fiscal, tarea que se encomendó al recién creado Consejo de Instrucción Pública (desde 1842 había cumplido esa función su antecesor, el Consejo Universitario) (Revista de Educación, 2017, s/p).

A partir de esta legislación, en 1886 se creó el Consejo de la Educación Técnica que posteriormente se convirtió en el Consejo de Enseñanza Agrícola e Industrial, bajo el alero del Ministerio de Industrias y Obras Públicas y al año siguiente se fundó la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres. Finalmente, en 1942 se creó la por el DFL 6-4817 la Dirección General de Enseñanza Profesional, dependiente del Ministerio de Educación Pública para preocuparse de la educación secundaria técnico profesional; específicamente en el Art. 12, se señalan:

Los servicios dependientes del Ministerio de Educación Pública serán los siguientes: Punto 4 Dirección General de Enseñanza Profesional, que abarcará los servicios que actualmente están agrupados bajo el nombre de Enseñanza Comercial, Enseñanza Técnica Femenina, Enseñanza Industrial, Minera y de Artesanos.

Años antes, como una manera de apoyar el desarrollo económico del país, el gobierno de Pedro Aguirre Cerda (1938-1941), fundó la Corporación de Fomento -CORFO- a través de la ley N° 6.334

⁵ Hay que tener presente que hasta 1925 no existía separación entre Iglesia Católica y Estado; sin embargo, hasta hoy se mantiene en los programas de estudio la asignatura de religión (los padres eligen cuál religión: católica o protestante) y en su defecto se entrega ética.

(1939). En el Art. 19 de la mencionada ley se expresa: “Créase una persona jurídica con el nombre de Corporación de Fomento de la Producción, en adelante ‘la Corporación’, encargada de un plan de fomento de la producción nacional”. Tema muy ligado a la formación técnico-profesional; por ello, un presidente posterior, al considerar que la Escuela de Artes y Oficios, con sus congéneres en el norte y sur del país, habían adquirido un gran desarrollo, condujo al gobierno de Gabriel González Videla (1946-1952) que las instituciones ya mencionadas, antes de cumplir su primer siglo de vida, las transformara por Decreto N° 1.831 en la Universidad Técnica del Estado -UTE- en 1947. En su Art 1, señala:

La Escuela de Ingenieros Industriales, los grados de técnicos de la Escuela de Artes y Oficios, de las Escuelas de Minas de Antofagasta, Copiapó y La Serena, los de las Escuelas Industriales de Concepción y Valdivia, dependientes de la Dirección General de Enseñanza Profesional, y los cursos de técnicos y de ingenieros industriales que se creen en el futuro, constituirán, con la calidad de escuelas universitarias, la Universidad Técnica del Estado, dependiente del Ministerio de Educación Pública.

Por su parte en el Art 2, se indican las finalidades específicas de la UTE:

- a) Impulsar el desarrollo de la enseñanza técnico-profesional;
- b) fomentar el cultivo de la ciencia y el desarrollo de la técnica de la producción y de la economía;
- c) Orientar su acción en el sentido de obtener el aprovechamiento integral de los recursos humanos y naturales de cada región del país, para lo cual organizará sus estudios en dos ciclos sucesivos; el de técnicos y el de ingenieros;
- d) Otorgar los títulos y grados correspondientes;
- e) Mantener relaciones con la industria, a fin de contribuir a su progreso y perfeccionamiento, y
- f) Establecer intercambios y cooperación con Universidades congéneres del país y del extranjero.

De esta forma la educación técnico-profesional cambia de estatus, algo que comprendieron los dos presidentes mencionados: la calificación que ahora se necesitaba debía ser de alto nivel como la entregada por una universidad con sedes regionales. Desgraciadamente, la UTE durante la dictadura militar perdió las sedes que tenía en las provincias, y fue transformada en la actual Universidad de Santiago de Chile por el DFL 23, el cual en un único artículo señala: “Sustitúyase, a partir de la vigencia de la presente ley, la denominación ‘Universidad Técnica del Estado’ por la de ‘Universidad de Santiago de Chile’ ”⁶.

En 1952 a través del D.F.L. N° 5.287, se entregan las bases para el desarrollo de la estructura orgánica de la educación técnica que contempló tres departamentos: Enseñanza Industrial, Enseñanza Técnica Femenina y Enseñanza Comercial. Al año siguiente por el DFL 135 se crea la Dirección General de Educación Agrícola, Comercial y Técnica, dependiente del Ministerio de Educación Pública, sobre la base de la refundición de la Dirección General de Enseñanza Profesional del mismo Ministerio, y el Departamento de Enseñanza Agrícola, dependiente del Ministerio de Agricultura (Ministerio de Hacienda, 1953).

El país había iniciado un proceso de transformación gradual de la enseñanza secundaria, poniendo en práctica los planteamientos de la pedagogía de Dewey a partir de 1946 en seis Liceos Experimentales (Caiceo, 1917); sin embargo, el presidente Carlos Ibáñez del Campo (1952-1958) le puso fin a tal experimentación, transformando el sistema educativo en educación primaria de seis años y la educación secundaria en otros seis años para la educación científico-humanista; sin embargo, a los establecimientos que impartan educación técnico-

⁶ Hay que tener presente que todas las universidades del país, públicas y privadas, fueron intervenidas después del golpe militar de 1973, sacando a los Rectores elegidos democráticamente, gracias a la Reforma Universitaria que comenzó a gestarse en el país desde 1967, y, en reemplazo de ellos se puso como autoridades máximas a Generales de Ejército, Almirantes de la Armada o Generales de la Fuerza Aérea. El Rector, al momento de gestarse este cambio de nombre y reestructurar la nueva entidad universitaria, fue el Brigadier General Jorge O’Ryan Balbontín,

profesional su duración era variada: la educación comercial y agrícola con siete años, la educación de las escuelas industriales y técnicas femeninas con cinco años (Servat, 2022). Sin embargo, esta situación cambió con la reforma más importante del siglo XX, impulsada por el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) en 1965, la cual estableció una educación general básica -ex primaria- de ocho años y una educación media -ex secundaria- de cuatro años. Como en Chile la educación primaria es obligatoria desde 1920, el aumento de esta a ocho años tenía por objeto que los estudiantes tuvieran más años de escolaridad obligatoria; sin embargo, para la educación técnico-profesional ello fue perjudicial, pues se disminuyó sus años de formación y, así, por ejemplo, una persona que estudiara contabilidad obtenía al egresar el título de contador; a partir de esta reforma, solo de ayudante de contabilidad. Esta Reforma se ha mantenido hasta el presente.

4. ELEMENTOS TEÓRICOS DE LA ENSEÑANZA TÉCNICO PROFESIONAL ESCOLARIZADA⁷

No cabe duda de que cualquier sistema educacional del mundo persigue una formación de calidad. En efecto, la UNESCO (s/f, s/p) señala que “(...) la educación es un derecho de todos a lo largo de la vida”, puesto que constituye,

(...) un derecho humano fundamental y un bien público mundial con el poder de transformar la vida de las personas, las comunidades y el planeta para mejorarlo a lo largo de las generaciones (...). La educación es un bien público, es delicada, es frágil, pero es la mejor inversión que podemos hacer.

Sin embargo, por la situación actual del mundo y de la sociedad, existen nuevos desafíos:

⁷ Nombre con que la especialista de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Berta Servat Poblete (2022), denomina a la educación técnico profesional en liceos y colegios.

Los sistemas educativos no están preparados para hacer frente a los desafíos interconectados de hoy en día, desde el calentamiento global y la pérdida de biodiversidad, hasta la acelerada revolución digital, la profundización de las desigualdades y el retroceso democrático, los conflictos y las crisis. Por este motivo, la UNESCO ha establecido un nuevo contrato social para la educación diseñado para reimaginar y dar forma a sociedades más pacíficas, justas y sostenibles (UNESCO, s/f, s/p).

Si la situación es así a nivel de todo el sistema educativo escolarizado, con mayor razón la educación media técnico-profesional -EMTP-, en el caso de Chile es deficitaria para cumplir su misión de formar subtécnicos para el desarrollo del país y prepararlos para que puedan proseguir estudios de nivel superior⁸. En una investigación realizada en Santiago se concluye que la efectividad de esta es baja, puesto que:

(...) menos de la mitad de los alumnos egresados en la promoción 2004, cuya situación pudo ser registrada, se encuentran trabajando o realizando estudios vinculados a la formación recibida en el liceo (...). Siendo altamente deseable para la sociedad en general y, de particular para el sistema escolar, que los jóvenes que egresan de la enseñanza media continúen activos, es decir, estudien o trabajen, una gran cantidad de personas registradas en el estudio que se encuentran inactivas, no trabajan ni estudian⁹, representan una dificultad relevante, especialmente debido a la vulnerabilidad socioeconómica de los egresados de los liceos de EMTP (Servat, 2007, p. 43 en Servat, 2017, p. 127).

⁸ La educación superior en Chile se compone de tres tipos de instituciones: Centros de Formación Técnica -CFT- (carreras de 2 a 3 años), Institutos Profesionales -IP- (carreras de 4 años) y universidades, tanto públicas como privadas (carreras de 5 a 7 años). Para ingresar a las universidades se requiere la Prueba de Acceso a la Educación Superior -PAES-, a la cual los estudiantes TP están en desmedro frente a los egresados de la educación científico humanista; por ello, la mayoría que desea proseguir estudios superiores de la EMTP postula a los CFT o IP pues no necesitan esa prueba.

⁹ Se les conoce como los NINI y en los años recientes han sido muy requeridos por las bandas criminales, puesto que, por ser menores de edad, normalmente no son enjuiciados. Este es el mayor desafío que ha tenido en los dos últimos años el Ministerio de Educación para integrar a los estudiantes al liceo o colegio.

Al año siguiente (2008), el Ministerio de Educación avala la conclusión anterior, indicando que ello se debe a “(...) la presencia de carencias pertinentes a la gestión de los establecimientos TP, principalmente vinculadas con el liderazgo de los equipos directivos” (Servat, 2022, p. 50). En un estudio de 2018 elaborado por el Centro de Políticas Públicas UC, en conjunto con INACAP¹⁰, DUOC UC¹¹ y la CPC¹², concluye:

(...) el actual vínculo entre la EMTP y el sector productivo (...) la calidad de la educación técnica escolarizada y, por ende, su efectividad, constituye un tema preocupante debido a que la situación se manifiesta problemática al no satisfacer las expectativas puestas en esta modalidad educativa por la sociedad ni tampoco por los propios alumnos y sus grupos sociales de procedencia. Ello tanto desde el punto de vista económico como Social (Servat, 2022, p. 51).

5. LOS LICEOS TÉCNICO-PROFESIONALES ADMINISTRADOS POR LA UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE

Durante la dictadura militar se estableció por el DFL 3166 (1980), y su reglamento contenido en el D.S. N° 5.077, que 70 liceos en todo el país fueron traspasados a la denominada administración delegada a 18 corporaciones sin fines de lucro, y se encuentran ubicados en 10 de las 15 regiones del país. Este sistema mantiene la propiedad, supervisión y financiamiento por parte del Estado, sin embargo, delega los procesos de gestión institucional especializados en organizaciones empresariales y educacionales de prestigio, como son las universidades públicas¹³. Los 70 liceos de administración delegada están

¹⁰ Instituto Nacional de Capacitación, es un IP.

¹¹ También es un IP.

¹² Confederación de la Producción y el Comercio.

¹³ Fueron traspasados establecimientos a tres universidades públicas de Santiago: La Universidad de Santiago de Chile, la Universidad Tecnológica Metropolitana y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

impartiendo 35 de las 46 especialidades existentes en el currículo de la EMTP.

La Universidad de Santiago de Chile por decisión del ministro de Educación, Sergio Bitar, desde diciembre de 2003, participa en el sistema de administración de liceos técnico-profesionales¹⁴; ese año asumió la administración del Liceo Industrial Pedro Aguirre Cerda de la ciudad de Rancagua, el cual, 10 años después el Ministerio de Educación le asignó la categoría de ‘liceo de excelencia’ y pasó a ser ‘bicentenario’. Este liceo existe desde el 22 de marzo de 1941, en que fue creado por el Decreto N° 1.001 y actualmente se ubica en la Avda. Libertador Bernardo O’Higgins N° 0770 y su directora es Cindy Román Valencia. Posee cuatro especialidades: Mecánica industrial, mecánica automotriz, electricidad y explotación minera, atendiendo al año 2023 a 954 estudiantes¹⁵. La visión es: Ser uno de los mejores liceos técnicos profesionales del país, reconocidos por una educación y formación integral de calidad y excelencia de sus estudiantes, comprometido con el respeto por la diversidad y con el entorno. Su misión es: Entregar educación y formación integral de calidad y excelencia a todos los alumnos y alumnas, preparándolos con los conocimientos, competencias y valores que exige el mundo laboral, la educación superior y la vida, en una sociedad en constante y acelerado cambio (Proyecto Educativo Institucional 2023). Desgraciadamente, los resultados del SIMCE¹⁶ no son consistentes con la visión y la misión (Tabla1).

¹⁴ En representación de la universidad, quien hace de Administrador y Representante Legal de los establecimientos educacionales de Administración Delegada normalmente ha sido el Prorector de la universidad, salvo excepciones, como es actualmente un académico del Departamento de Contabilidad y Auditoría (asumió en abril de 2024), el cual nombró un asesor pedagógico para que lo orientara en la administración de liceos (asumió en junio de 2024).

¹⁵ El porcentaje de asistencia de los últimos años es: 2019: 85%; 2020 y 2021: 100%; 2022: 83% y 2023: 71%; el ideal para el Ministerio de Educación es 90%, luego se está bajo esa norma. Como una forma de mejorar la asistencia, el asesor pedagógico sugirió que hubiera un informe semanal al respecto, involucrando a los profesores jefes y equipo de gestión del establecimiento. El índice de vulnerabilidad -IVE- en el Liceo Industrial de Rancagua es: 2019: 90%; 2020: 91%; 2021: 91%; 2022: 89% y 2023: 87%; ello significa que se atiende a estudiantes de bajos ingresos; antecedentes entregados al autor de este texto por la directora.

¹⁶ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación que realiza periódicamente la Agencia de Calidad del Ministerio de Educación; para llegar a un resultado bueno se requiere un

Tabla 1. Resultados SIMCE del Liceo Industrial Pedro Aguirre Cerda de Rancagua

2° Medio	2018	2019 ¹⁷	2020	2021	2022	2023
Comprensión lectora	251 ¹⁸	-	-	-	209	203
Matemática	289 ¹⁹	-	-	-	223	223
Promedio	270 ²⁰	-	-	-	216	213

Fuente: SIMCE, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

En enero del 2012 la Universidad de Santiago de Chile asumió, por Convenio con el Ministerio de Educación, la administración del Instituto Comercial Eliodoro Domínguez de Santiago. Este Instituto Comercial fue fundado en 1935, siendo un referente regional en las carreras que ha impartido desde el siglo pasado; actualmente está ubicado en Santo Domingo N° 3.128 de la comuna de Santiago y cuenta

mínimo de 300 puntos. Para ayudar a mejorar los resultados el asesor pedagógico logró que se firmara a partir de diciembre de 2024 un convenio con la Editorial española Santillana en Chile, a fin de hacer un diagnóstico a los estudiantes de cada Liceo y apoyarlos con seis ensayos tipo SIMCE durante el año, entregando las áreas a mejorar; en el fondo con una nueva mirada pedagógica ofrece un sistema integral conformado por distintos componentes que, a través de una ruta pedagógica, articula en una única solución distintas necesidades que se adaptan a la realidad de cada liceo. A su vez, el asesor pedagógico sugirió que, a partir del 2025, tanto el director como la jefatura técnica supervisarán las clases con una pauta de observación consensuada con los docentes que debiera contemplar, a lo menos, los siguientes puntos: identificación del profesor (a), preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje, responsabilidades profesionales como docentes y fijación de encuentro observador (a)-docente para la retroalimentación.

¹⁷ Los años que están en blanco es porque no correspondía tomar la prueba ese año o por causa del COVID 19 en que fueron suspendidas.

¹⁸ Este número indica el promedio que el establecimiento educacional tuvo ese año en Comprensión Lectora.

¹⁹ Este número indica el promedio que el establecimiento educacional tuvo ese año en Matemática.

²⁰ Equivale al promedio del establecimiento educacional en las dos mediciones que se realizan cada dos años en el país y son las que considera el Ministerio de Educación para catalogar a los liceos y colegios en una de las 4 categorías que tiene establecido: alto, medio, medio bajo e insuficiente. El establecimiento que es catalogado como insuficiente es intervenido por supervisores del MINEDUC y si en cuatro años no mejora, se procede al cierre de este.

con 22 cursos de enseñanza media, atendiendo a 975 estudiantes²¹, entregando las especialidades comerciales que entrega la institución; su actual director es Manuel Villegas Gómez. Su visión es: Ser un referente nacional como Liceo Comercial en el área de sus especialidades de Contabilidad y Administración, mención Recursos Humanos, desarrollando en los jóvenes competencias que les permitan triunfar en el mundo laboral, a través de una buena formación técnica, manteniendo estándares de excelencia, centrado en la calidad de los aprendizajes, la continuidad de estudios superiores mediante programas de acompañamiento o el emprendimiento personal o colectivo. Su misión es: Brindar una educación de calidad a estudiantes en contextos de vulnerabilidad que, mediante la innovación en las prácticas pedagógicas, el trabajo colaborativo y el desarrollo de espíritus emprendedores, garantice la entrega de habilidades y conocimientos para la inserción laboral temprana y la continuidad de estudios superiores (Proyecto Educativo Institucional 2020-2024). Sin embargo, los resultados del SIMCE²² no son consistentes con su visión y misión (Tabla 2).

Tabla 2. *Resultados SIMCE del Instituto Comercial Eliodoro Domínguez de Santiago*²³

	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Comprensión lectora	236	-	-	-	250	247
Matemática	265	-	-	-	252	259
Promedio	250	-	-	-	251	253

Fuente: SIMCE, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

²¹ El % de asistencia en el Liceo Comercial de Santiago es: 2019: 90.1%; 2020 y 2021: 100%; 2022: 83.7% y 2023: 85.2%. El índice de vulnerabilidad -IVE- es: 2019: 92%; 2020: 89%; 2021: 89%; 2022: 88% y 2023: 86%; esto revela que los estudiantes son de escasos recursos; los antecedentes fueron entregados al autor de este texto por el director.

²² Son válidos los mismos comentarios expresados en una nota anterior.

²³ Las observaciones en las notas 17, 18, 19 y 20 también son válidas en este establecimiento.

En el 2013 fueron traspasados por convenio del Ministerio de Educación y la Universidad de Santiago los Liceos Industriales de Angol y de Nueva Imperial para desarrollar la misma acción de los dos Liceos ya estudiados en páginas anteriores. El Liceo Industrial de Angol fue fundado el 2 de junio de 1938 y actualmente se encuentra ubicado en la Av. Esmeralda 0350 de la misma ciudad y su actual director es Sebastián Donoso Gómez; las especialidades impartidas por el establecimiento son: Mecánica Automotriz, Mecánica Industrial y Electricidad atendiendo a 608 estudiantes²⁴. La visión es: Todos los esfuerzos desde la Formación General y Diferenciada, y desde los distintos ámbitos que componen la institución apuntan a convertir al Liceo Industrial de Angol en el referente de la Educación Media Técnico Profesional del Área Industrial a nivel de la Región de la Araucanía. Su misión es: Como Liceo EMTP del Área Industrial se busca ser un aporte decisivo para el desarrollo integral de hombres y mujeres preparadas en conocimientos, competencias y habilidades que les permitan integrarse con éxito al mundo del trabajo, como así también con la posibilidad real de continuidad de estudios en instituciones de educación superior, sean estos técnico-profesionales y/o universitarios (Proyecto Educativo Institucional 2015-2019). Empero, los resultados del SIMCE²⁵ arrojan un resultado no tan halagüeño (Tabla 3).

²⁴ El % de asistencia en el Liceo de Angol es: 2019: 92%; 2020: 99%; 2021: 99%; 2022: 87% y 2023: 90%. El índice de vulnerabilidad es: 2019: 96.4%; 2020: 96%; 2021: 95%; 2022: 94% y 2023: 94%. Como existe una cantidad importante de estudiantes proveniente de zonas rurales y de etnia mapuche existe un internado en que los alumnos tienen su residencia en el mismo establecimiento y reciben alimentación, cuidado y apoyo en el estudio y en caso de enfermedad; están allí de lunes a viernes.

²⁵ Son válidos los mismos comentarios expresados en una nota anterior.

Tabla 3. Resultados SIMCE del Liceo Industrial de Angol²⁶

2° Medio	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Comprensión lectora	225	-	-	-	229	241
Matemática	239	-	-	-	231	244
Promedio	232	-	-	-	230	242.5

Fuente: SIMCE, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

El Liceo Industrial de Nueva Imperial fue fundado el 3 de octubre de 1938 y actualmente se encuentra ubicado en Sotomayor N° 249 de la misma ciudad²⁷, y su actual director es Carlos Andrés Bravo Salazar; las especialidades que imparte son: Construcción, mención Edificación; Electricidad y Mecánica Industrial, mención Máquinas y Herramientas, atendiendo a 465 estudiantes²⁸. Su visión: Reconocido como un liceo de excelencia, con procesos formativos caracterizados en aprendizajes basados en la innovación y la calidad, dando respuesta a las necesidades económicas, sociales y culturales, en un ambiente cada vez más dinámico. Su misión: Desarrollar aprendizajes significativos, implementando metodologías y herramientas de evaluación innovadoras, que potencien en los estudiantes competencias técnicas, transversales y sociales (Proyecto Educativo Institucional 2025). Los resultados del SIMCE son los más bajos de todos los Liceos USACH (Tabla 4), pues el apoyo familiar es muy poco, pues sus padres tienen muy baja escolaridad o incluso algunos son analfabetos.

²⁶ Las observaciones en las notas 17, 18, 19 y 20 también son válidas en este establecimiento.

²⁷ Es un local arrendado, pues su edificio propio se quemó hace algunos años y se encuentra en proyecto de reconstrucción.

²⁸ El % de asistencia en el Liceo de Nueva Imperial es: 2019: 91,7%; 2020: 89,5%; 2021: 95,8%; 2022: 84,7% y 2023: 87,6%. El índice de vulnerabilidad es: 2020: 99%; 2021: 99%; 2022: 98%; 2023: 98% y 2024: 100%. Los estudiantes son de la ciudad y de zonas costeras como Carahue, Puerto Saavedra, Teodoro Schmidt, Tirúa, entre otras, las cuales son habitadas mayoritariamente por mapuches y en zonas rurales alledañas a ellas; por lo mismo, este establecimiento también posee un internado en un edificio a metros del Liceo y son atendidos igual que en el anterior. A su vez, el nivel de pobreza es mayor pues el 100% es vulnerable.

Tabla 4. Resultados del SIMCE del Liceo Industrial de Nueva Imperial ²⁹

2° Medio	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Comprensión lectora	226	-	-	-	219	220
Matemática	230	-	-	-	212	237
Promedio	228	-	-	-	215.5	228.5

Fuente: SIMCE, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

En el 2016 se firmó el Convenio entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Santiago de Chile para administrar el Liceo Experimental Artístico de Santiago, el cual fue fundado el año 1947, bajo el nombre de Escuela Vocacional de Educación Artística, en la ciudad de Santiago con un plan común de enseñanza básica general y un plan de educación vocacional artística; desde 2017 funciona como Liceo Experimental Artístico -LEA- en Mapocho N°3885, comuna de Quinta Normal en la Región Metropolitana; su actual directora es Camila Contreras Miranda; entrega las siguientes especializaciones: Artes visuales, Artes musicales y Artes escénicas; tiene 20 cursos (11 de enseñanza básica y 9 de enseñanza media), atendiendo a 587 estudiantes³⁰. Su visión: Se proyecta como un espacio de educación artística, tanto en lo artístico como en lo valórico, que potencia la creatividad y la sensibilidad de sus estudiantes en las distintas manifestaciones culturales y artísticas, contribuyendo a su participación en la sociedad con un espíritu plural, democrático, constructivo, reflexivo y comprometido con su entorno. La misión: Entrega a sus estudiantes una edu-

²⁹ Las observaciones en las notas 17, 18, 19 y 20 también son válidas en este establecimiento.

³⁰ Para ingresar a la enseñanza básica deben tener aptitudes artísticas, las cuales se determinan en un examen especial de admisión y, además, se solicita el compromiso de las familias en apoyarlos durante todo el proceso. El porcentaje de asistencia es: 2019: 86%; 2020: 90%; 2021: 91%; 2022: 85% y 2023: 86%; el índice de vulnerabilidad en educación básica es: 2019: 80%; 2020: 74%; 2021: 78.8%; 2022: 77%; 2023: 69% y 2024: 70.7%. El índice de vulnerabilidad en educación media es: 2019: 87.8%; 2020: 80%; 2021: 80.3%; 2022: 68%; 2023: 71% y 2024: 78,7 %.

cación integral de formación general y de especialidad artística multidisciplinaria en los campos de las artes auditivas, visuales y escénicas, cuya enseñanza se sustenta en el desarrollo de lo cognitivo y lo emocional, así como en fortalecer sus propias identidades dentro de la sociedad multicultural actual (Proyecto Educativo Institucional 2018-2022). El SIMCE³¹, sin embargo, arroja resultados bajos (Tabla 5).

Tabla 5. *Resultados SIMCE del Liceo Experimental Artístico de Santiago*³²

2° Medio	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Comprensión lectora	229	-	-	-	253	256
Matemática	226	-	-	-	225	242
Promedio	227.5	-	-	-	239	249

Fuente: SIMCE, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

Tal como se indicó precedentemente, el Estado tiene la propiedad, supervisión y financiamiento de estos liceos, pero delega la gestión institucional a organizaciones empresariales o educativas de prestigio, es decir “(...) que tengan un reconocimiento regional y nacional, enfocado en la calidad y excelencia, y que permuta a la Universidad desarrollar, implementar y difundir a nivel nacional e internacional las iniciativas de innovaciones en ámbitos de la gestión y educación” (Liceos U de Santiago, s/f, s/p). Estos establecimientos ofrecen una proyección, se les ve como ‘semilleros’ tal como fue la antigua Escuela de Artes y Oficios, gestando la movilidad social y un aporte a las comunidades. Considerando el concepto de ‘semillero’, esto cobra importancia en el 2023, cuando la USACH otorga cupos para 206 alumnos de estos liceos para acceder a la Enseñanza Superior en el Área

³¹ Son válidos los mismos comentarios expresados en una nota anterior.

³² Las observaciones en las notas 17, 18, 19 y 20 también son válidas en este establecimiento.

Tecnológica de dicha institución, previa asistencia a la Academia EMTP FACTEC, donde los jóvenes recibieron capacitación además de rendir la Prueba PAES para su ingreso universitario. Así, la Universidad favorece la buena formación de estos alumnos en los liceos, pero a la vez asegura el ingreso de un grupo de jóvenes con las habilidades necesarias para enfrentar la etapa de formación profesional.

6. CONCLUSIONES

Al llegar al final de este artículo ha quedado clara, por la exposición detallada y minuciosa realizada, la descripción de la historia de la educación técnico-profesional en Chile y el análisis del funcionamiento de los cinco liceos administrados por la Universidad de Santiago de Chile. En efecto, se menciona a la Escuela de Artes y Oficios, fundada en 1849 como la primera institución técnica en el país hasta llegar a crear el Consejo de la Educación Técnica que, posteriormente, se convirtió en el Consejo de Enseñanza Agrícola e Industrial, bajo el alero del Ministerio de Industrias y Obras Públicas (1886) y al año siguiente se fundó la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres; 56 años después se 1942 se creó la Dirección General de Enseñanza Profesional, dependiente del Ministerio de Educación Pública para preocuparse de la educación secundaria técnico profesional (1942). En 1952 se estableció una duración variada para la educación técnico-profesional: la educación comercial y agrícola con siete años, la educación de las escuelas industriales y técnicas femeninas con cinco años; esto cambió con la reforma educacional de 1965, la cual estableció una educación media de cuatro años, reduciendo drásticamente los años de formación para la EMTP, la cual, en la práctica solo posee especialización en los dos últimos años y si antes los estudiantes recibían un título técnico al egresar, ahora solo un subtécnico. Esta situación se mantiene hasta el presente.

Luego se entregan algunos aspectos teóricos sobre la educación técnico profesional, tanto a nivel internacional con definiciones de la UNESCO y propias de la denominada educación escolarizada en Chile, la cual demuestra en estudios realizados por la Universidad

Católica de Chile que el objetivo de integrar al egresado al mundo laboral está lejos de lograrse.

Finalmente, el análisis de los cinco liceos administrados por la Universidad de Santiago no ha logrado resultados positivos, pues sus estudiantes son de bajos ingresos y no tienen el apoyo necesario de sus familias, especialmente en los dos liceos de la Región de la Araucanía; se percibe un esfuerzo constante, apoyo en recursos pedagógicos, pero la situación está al debe; es de esperar que el Convenio con la Editorial Santillana ayude a mejorar los resultados. A su vez, en este tipo de educación existen muchos profesionales dictando clases, pero que son especialistas en su área, pero no poseen la pedagogía; el asesor pedagógico sugirió que era necesario firmar un convenio con la propia universidad para entregarles a esos docentes el título de profesor en educación técnico profesional; comenzará este año 2025 a ponerse en práctica; otro elemento que a la larga ayudará a mejorar los resultados. Sin embargo, el mayor problema radica en que el Administrador y Representante Legal nombrado por la universidad permanece muy poco tiempo en el cargo y cada vez que asume uno nuevo cambia a los directores de los liceos -salvo el actual-, lo cual, según los principios de gestión educacional es nefasto para alcanzar buenos resultados escolares (Caiceo, 2017).

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amunátegui, M. L. (1895). *Manuel de Salas, Tomo I y Tomo II*. Imprenta Nacional.
- Biblioteca del Congreso Nacional (1879). Instrucción secundaria i superior. Lei jeneral sobre la materia. Promulgada con fecha 13 de enero de 1879, en el número 549 del *Diario Oficial*. Consultada el 12 de marzo de 2025 en: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgglefindmkaj/https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/32755/1/anguita18790109.pdf>.
- Caiceo, J. y Mardones, L. (1988). *Elaboración de Tesis e Informes Técnico-Profesionales*. Editorial Jurídica ConoSur Ltda.

- Caiceo, J. (2016). *La Pedagogía de Dewey en Chile: Su Presencia, a través de sus Discípulos, durante el Siglo XX*. Departamento de Contabilidad y Auditoría y Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile
- Caiceo, J. (2017). *Gestión Educacional. Teoría y Práctica en Chile: 1978-2016*. Departamento de Educación y Magister en Educación de la Universidad de Santiago de Chile
- Caiceo, J. (2018a). El Porqué del Desarrollo Insuficiente de la Filosofía de las Ciencias Sociales. *El Futuro del Pasado*, N° 9, pp. 393-418: <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2018.009.001.014>.
- Caiceo, J. (2018b). Dom Manuel de Salas e Academia São Luiz, ativos participantes do processo emancipador chileno en *Teoria e Prática da Educação*, 21(3), pp, 3-14. <https://doi.org/10.4025/tpe.v21i3.45568>.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Editorial Universitaria.
- Liceo Experimental Artístico (2018-2022). *Proyecto Educativo Institucional*. Enviado por la directora al autor de este artículo.
- Liceo Bicentenario Pedro Aguirre Cerda de Rancagua (2023). *Proyecto Educativo Institucional*. Enviado por la directora al autor de este artículo.
- Liceo Industrial de Angol (2015-2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Enviado por el director al autor de este artículo.
- Liceo Industrial de Nueva Imperial (2025). *Proyecto Educativo Institucional*. Enviado por el director al autor de este artículo.
- Liceo Instituto Comercial Eliodoro Domínguez de Santiago (2020-2024). *Proyecto Educativo Institucional*. Enviado por el director al autor de este artículo.
- Liceos U de Santiago (s/f). Liceos bajo administración delegada de la U. de Santiago de Chile. Consultada el 2 de diciembre de 2024 en: <https://www.usach.cl/liceos-u-santiago>.
- Memoria Chilena (s/f). La educación técnica en Chile. Escuela de Artes y Oficios. Disponible en: <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-95225.html>.
- Ministerio de Educación Pública (1947). Decreto N° 1.831: Organiza la Universidad Técnica del Estado, dependiente del Ministerio de Educación Pública. Publicado en el *Diario Oficial* el 28 de abril. Disponible en: <https://bcn.cl/393s6>.
- Ministerio de Educación Pública (1980). Autoriza entrega de la administración de determinados establecimientos de Educación Técnico-Profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica. Publicada en el *Diario Oficial* el 6 de febrero. Disponible en: <https://bcn.cl/2ltoo>.

- Ministerio de Educación (2015) Historia de la Educación Técnico-Profesional. Disponible en: <https://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/secretaria-tecnico-profesional/historia/>
- Ministerio de Educación (2017). Hitos de la Historia del Mineduc en *Revista de Educación*. Consultada el 12 de marzo de 2025 en: <https://www.revistadeeducacion.cl/hitos-de-la-historia-del-mineduc/>.
- Ministerio de Hacienda (1939). Crea la Corporación de reconstrucción y auxilio a los damnificados del terremoto, y estable. Además, la Corporación de Fomento a la Producción. Publicado en el *Diario Oficial* el 29 de abril. Disponible en: <https://bcn.cl/2656g>.
- Ministerio de Hacienda (1953). DFL 135: Crea la Dirección General de Educación Agrícola, Comercial y Técnica, dependiente del Ministerio de Educación Pública, sobre la base de la refundición de la Dirección General de Enseñanza Profesional del mismo Ministerio, y el Departamento de Enseñanza Agrícola, dependiente del Ministerio de Agricultura. Publicado en el *Diario Oficial* el 30 de julio. Disponible en: <https://bcn.cl/jQStRg>.
- Ministerio del Interior (1942). D.F.L. N° 6-4.817: Nueva estructura de los servicios de la administración pública. Publicado en el *Diario Oficial* el 9 de septiembre. Disponible en: <https://bcn.cl/UVmwuO>.
- Muñoz, J; Norambuena, C; Ortega, L. y Pérez, R. (1987). *La Universidad de Santiago de Chile: Sobre sus Orígenes y Desarrollo Histórico*. Impresor Salesianos.
- Salas, M. (1910). Escritos de don Manuel de Salas y Documentos relativos a él y su Familia. Imprenta Cervantes.
- Servat, B. (2007). Efectividad de la enseñanza media técnico profesional. Informe Final de Investigación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación.
- Servat, B. (2017). Origen, Trayectoria y efectividad de la formación de enseñanza media técnico profesional en Chile. *História da Educação*, 21 (52), 111-135, May-Aug. <https://doi.org/10.1590/2236-3459/67121>.
- Servat, B (2022). *Formación Técnico Profesional Escolarizada*. Imprenta Salesianos.
- Socías, E. y Soto, C. (2016). *TREMÜMÜN, Crecer, Criar y Cuidar. Intercambio Gastronómico Cultural*. Innovación Gráfica Ltda.
- UNESCO (s/f). La educación transforma vidas. Consultado el 22 de marzo de 2025 en: <https://www.unesco.org/es/education/action>.

DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN AL MERCANTILISMO EDUCATIVO. REPENSANDO LA RELACIÓN PÚBLICO/PRIVADO EN EL SISTEMA CHILENO

From the Right to Education to Educational Marketization: Rethinking the Public/Private Relationship in the Chilean System

Camila Isla Carrillo

Gabriel Herrada Valverde

David Revesado Carballares

RESUMEN: *La educación pública en Chile ha experimentado un proceso de profunda transformación desde la dictadura militar, poniendo en entredicho su carácter público e impulsando, cada vez con un mayor ahínco, políticas de mercado. A lo largo de nuestro estudio pretendemos analizar la relación público/privado en la educación secundaria chilena desde una perspectiva multidimensional, considerando distintas dimensiones. A partir de una revisión bibliográfica, se evidencian distintas formas de privatización endógena que erosionan el sentido colectivo y democrático de la educación pública. Por ello, se propone una relectura crítica, que permita recuperar la función social, democrática y equitativa de la educación.*

Palabras clave: *Chile; Educación pública, Mercantilismo; Privatización.*

ABSTRACT: *Public education in Chile has undergone a profound transformation since the military dictatorship, calling into question its public nature and increasingly promoting market-oriented policies. Throughout our study, we aim to analyze the public/private relationship in Chilean secondary education from a multidimensional perspective, considering various aspects. Based on a literature review, different forms of endogenous privatization are identified, which undermine the collective and democratic purpose of public education. Therefore, a critical re-examination is proposed in order to reclaim the social, democratic, and equitable function of education.*

Keywords: *Chile; Public education, Mercantilism; Privatization.*

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de privatización en el ámbito educativo es una cuestión de actualidad y, sobre todo, de gran relevancia. La globalización, entendida como la intensificación de las relaciones entre contextos distantes en tiempo real (Vega y Espejo, 2011) ha incentivado la aparición de un mercado educativo, en donde la competitividad y la inmediatez de resultados se han convertido en elementos esenciales a la hora de mediar la calidad del aprendizaje, potenciando unas políticas educativas que, cada vez con mayor frecuencia, responden a la influencia de agentes externos al sistema educativo. De este modo, las políticas actuales ponen en entredicho la educación como un derecho básico de los ciudadanos.

En nuestro trabajo vamos a analizar la situación educativa de Chile que, tras la dictadura militar, y como consecuencia de la gran influencia neoliberal que llegaba desde el contexto estadounidense, ha incorporado una serie de políticas de privatización que ha supuesto una precarización del sistema público de educación, promulgando unas mayores cotas de desigualdad. Su modelo educativo viene caracterizado por el cuasi mercado, que fue regulado tras la Constitución de 1980, otorgando al estado un papel subsidiario, a la vez que ofrece a los actores sociales plena libertad de actuación. De este modo, el gobierno ha tomado un papel principalmente fiscalizador que tiene como objetivo garantizar la calidad de los centros pú-

blicos mediante una serie de mecanismos presión, control y rendición de cuentas (Thompson et al., 2022). Esta situación ha generado que los centros públicos pongan en marcha estrategias del mercado que les permitan competir con otras instituciones, lo que ha generado que se difumine lo público y lo privado.

Por otra parte, tampoco debemos obviar la creciente incidencia que están ejerciendo distintos organismos internacionales -como OCDE o UNESCO- que, mediante acuerdos de cooperación educativa, plantean objetivos comunes que pretenden asegurar un estándar educativo mundial, influyendo directamente en la toma de decisiones y puesta en marcha de políticas educativas implementadas por los sistemas internacionales (García y Revesado, 2024), entre los que, evidentemente, se encuentra Chile.

Lo anteriormente expuesto inspira la realización de este trabajo, que pretende ayudar a repensar qué queda realmente de lo público en la educación chilena. En este sentido, y para el planteamiento de nuestro trabajo, partimos de la premisa de que la influencia del sector privado no engloba solamente la financiación, tal y como se ha entendido tradicionalmente, sino que analiza otras dimensiones, de tal manera que se puedan abordar mejoras al sistema educativo desde una perspectiva que elimine elementos como la competitividad, la rendición de cuentas o la inmediatez de los resultados.

2. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista metodológico, vamos a desarrollar una revisión bibliográfica que tiene como único fin favorecer un mayor conocimiento sobre la multidimensionalidad de la relación público/privado en la educación chilena. Para ello, pondremos el foco en distintos factores que pueden ejercer una gran influencia sobre nuestro estudio, como son: el propósito de la educación el sistema chileno, modelo de gobernanza, acceso a la educación, financiación educativa o responsabilidades. De esta manera, se pretende comprender este fenómeno de una manera reflexiva y crítica.

La revisión bibliográfica es una metodología de investigación observacional, retrospectiva y sistemática, orientada a la selección, análisis e interpretación de diferentes postulados teóricos que han sido divulgados a lo largo de los últimos años sobre un tema de interés (Ocaña y Fuster-Guillén, 2021), en nuestro caso, el binomio público/privado en la educación chilena. Mediante este análisis, se pretende obtener información relevante que contribuya a ofrecer una respuesta adecuada frente a los distintos problemas planteados.

Teniendo en cuenta lo anterior, la aplicación del enfoque, fundamentalmente cualitativo, permite el acercamiento a los principales puntos de vista de las fuentes consultadas en nuestro estudio. En este caso, se privilegia la consulta de artículos científicos en revistas de impacto, teniendo en cuenta la inmediatez de los resultados en ese tipo de publicaciones (González Rivera, 2024). Si bien, no se renuncia a la consulta de otras fuentes que ofrezcan una visión panorámica del fenómeno analizado. Para ello, centraremos nuestra atención en la identificación y selección de las principales fuentes documentales, siendo esta una tarea fundamental en el desarrollo de nuestro trabajo, ya que la gran proliferación de textos científicos que han visto la luz a lo largo de los últimos años, hace que sea indispensable establecer una serie de criterios que nos permita trabajar solamente con aquellos documentos que, realmente, se adecuen al propósito de nuestra investigación (Hervada et al., 2022).

3. RESULTADOS

3.1. El propósito de la educación en Chile

Para iniciar nuestro análisis, se considera pertinente examinar, en primer lugar, si la educación en Chile es constituida como un bien social (público) o individual (privado). A este respecto, debemos señalar han sido cuantiosas las reformas educativas acometidas tras el movimiento estudiantil de 2006, ya que la sociedad chilena exige que la educación se convierta en un bien público real que asegure la igualdad de oportunidades para todos los estratos sociales (Friedrich,

2016). Y es que, el mercantilismo educativo se está convirtiendo en una especie de epidemia internacional, en la cual se espera que los sistemas sean capaces de medir los aprendizajes alcanzados en base a valores como la competitividad y el individualismo (Clarke y Mills, 2022); por lo tanto, se tiende a pensar en la educación como un bien individual más que social, al establecer la calidad como uno de sus principios rectores. Esta ideología totalizadora de la individualización y el aprendizaje es un lastre para la sociedad, ya que elimina lo "público" de la educación pública y sienta las bases de una sociedad poco democrática (Clarke et al. 2022).

Bajo la consigna de alcanzar una escuela de calidad abierta y accesible para todos, el neoliberalismo impulsó una serie de políticas públicas centradas en la individualización y la competencia, bajo la premisa de que, para ofrecer una mayor calidad, es necesario medir, mejorar y evaluar (Santa Cruz y Olmedo, 2012).

Chile está catalogado como uno de los países más desiguales y, por tanto, se hace necesario implantar un sistema educativo que elimine el clasismo, incentivando la participación educativa de todos los colectivos, con independencia de sus antecedentes socioeconómicos. Sin embargo, y pese a la existencia de algunos movimientos sociales que exigen respuesta frente a las demandas que buscan igualdad de oportunidad, lo cierto es que hay un cierto inmovilismo, en buena lógica, como consecuencia de que las nuevas generaciones han crecido en un sistema capitalista que teme volver a tiempos pasados (Mendel, 2022)

Este individualismo que rige las sociedades neoliberales ayuda a que las personas se olviden de su parte humana, impulsando estrategias del mercado que se incorporan en situaciones que debieran ser públicas y democráticas.

3.2. La gobernanza en el sistema educativo chileno

La nueva situación social, consecuencia de la aparición de distintos fenómenos como la globalización o el posmodernismo ha traído

consigo un cambio de paradigma que, poco a poco, se ha instaurado en el contexto educativo. Así, conceptos como gobernanza, gobernabilidad, transferencia, etc. están tomando fuerza en los sistemas educativos internacionales.

De una forma muy genérica, podríamos definir la gobernanza como la entrada de elementos no gubernamentales en la gestión y la toma de decisiones de los elementos públicos provocando una transformación en su modelo organizativo y en su instrumentalización (Serna de la Gaza, 2010). Llevándolo al contexto educativo, la gobernanza se referiría a la realidad de cómo instituciones, elementos y/o sujetos que nada tienen que ver con el contexto educativo entran de lleno en su gestión, ofreciendo un enfoque donde las lógicas de mercado tienen una gran incidencia. En el caso de Chile, las políticas de privatización endógenas hacen que su legislación se desarrolle en base a las reglas del mercado, lo que nos permite cuestionar si estas apuntan realmente a una educación que gire en torno a un principio básico como es el de la igualdad de oportunidades (Locatelli, 2018).

En este sentido, nuestro trabajo se centra en la respuesta que ha ofrecido el Estado frente a las necesidades de la enseñanza chilena en lo que a la normativa y a los programas planteados se refiere, analizando cómo la incorporación de estas políticas públicas contribuye a la interrelación de lo público con lo privado. A este respecto, ayuda a comprobar que desde el gobierno no existe una autonomía plena a la hora de configurar su entramado legislativo, ya que existe una marcada influencia de organismos internacionales, quienes intervienen como asistentes, ejerciendo una gran influencia con los resultados de sus pruebas internacionales.

El principal organismo gestor de las políticas educativas en Chile es el Ministerio de Educación (MINEDUC), que se encarga de fiscalizar el cumplimiento de los objetivos planteados. Por su parte, la Ley General de Educación (LGE), que rige el sistema escolar chileno y cuya última modificación corresponde al año 2019, integra los principios de calidad, equidad e inclusión, entendiéndolos de la misma manera que señala el acuerdo de Incheon. Por tanto, se aboga

por una educación igualitaria, en donde no tendrá cabida la discriminación arbitraria, por motivos culturales o socioeconómicos. Si bien es cierto que, pese a los múltiples intentos por ofrecer una educación equitativa, lo cierto es que Chile no lo está consiguiendo, ya que sigue presentando elementos segregadores, especialmente, con los pueblos originarios, que tienen sus propias prioridades de aprendizaje y que, como es evidente, no encuentran respuesta en el currículum occidental promulgado por el sistema educativo, lo que supone una *invisibilización* de estos pueblos y, por tanto, una falta de equidad para ellos.

De esta manera, observamos como la adopción de cambios políticos está sujeta a los propósitos que cada país tenga para su sistema educativo. A este respecto, la influencia externa es innegable, lo que dificulta la posibilidad de impulsar políticas que desarrollen procesos democráticos. Así pues, se presenta como una tarea necesaria el hecho de poder identificar problemas reales (y locales) a los cuales dar solución. Así pues, no se trata de considerar erróneos los objetivos y metas internacionales, sino que para buscar soluciones reales se debe involucrar a los ciudadanos y a la comunidad educativa en la que se pretenden formular estas estrategias. Dicho de otro modo, consiste en integrar la perspectiva global atendiendo a las realidades locales -glocalización- (Rodríguez Martínez, 2025).

3.3. Acceso a la educación

La educación, entendida como un derecho humano (UNESCO, 2016), debe comprometer a los estados a garantizar su acceso universal e igualitario, procurando que se provea de aquellas herramientas de aprendizaje necesarias para el desarrollo a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, podemos afirmar que hablar de acceso a la educación (sea en el nivel que sea) es hablar de derecho a la educación y para que este se produzca en condiciones legítimas, debe producirse en igualdad de oportunidades. De este modo, el derecho a la educación supone que todos los ciudadanos tengan la posibilidad de acceder a los distintos niveles educativos, sin limitación alguna, más

allá de sus propias capacidades (Valle, 2001). Además, no debemos obviar que la educación no es solo un derecho del que disponen los ciudadanos, sino que también es un deber. Y es que, la educación es considerada un bien tanpreciado, que su ordenamiento se establece como obligatorio (Revesado, 2020).

En este sentido, la pobreza y los obstáculos financieros que experimenta un porcentaje significativo de la sociedad chilena se presentan como algunas de las barreras a la hora de acceder una educación. Por ello, se pretende analizar el acceso a la educación desde una perspectiva más amplia, enfocarnos en cuestiones que van más allá de la posibilidad de asistir a un centro educativo gratuito. Para ello, vamos a analizar el nuevo sistema de admisión escolar implementado en el año 2017, realizando un pequeño inciso sobre aquellos factores que influyen en el acceso a una educación de calidad para todos; así, trataremos de vislumbrar si las políticas educativas están consiguiendo dar respuesta a todos aquellos factores que afectan al acceso equitativo a la educación (Sillard et al., 2018).

3.3.1. El sistema de admisión escolar como respuesta a la segregación escolar

Unas de las principales características de la constitución chilena, en lo referente al contexto educativo, es establecer la libertad de enseñanza, otorgando la posibilidad de abrir establecimientos particulares, aumentando la oferta y potenciando la mercantilización. De esta manera, los organismos privados tienen la posibilidad de gestionar los establecimientos educativos mediante subvenciones públicas (Zancajo et al., 2022) o, por el contrario, contar con financiación privada y apoyo de la administración pública, tanto de organismos municipales como de servicios locales; estos se encargan de asegurar que la administración otorgue una opción gratuita de acceso a la educación de hasta doce años, correspondientes a las etapas de educación básica y media.

Por otro lado, otra característica que presenta el sistema educativo chileno es la libertad de elección de centro por parte de los progenitores, eligiendo aquel establecimiento que mejor se adecue a sus preferencias y convicciones. Esta medida, marcada por la tendencia neoliberal en el que se engloba el sistema chileno, trae consigo un libre mercado que, en ocasiones, favorece la segmentación social en función del centro educativo al que asisten los estudiantes. De este modo, se desarrolla una evidente segregación escolar, puesto que las familias más vulnerables optarán por establecimientos gratuitos, mientras que aquellas familias de estrato socioeconómicos más altos, concurrirán a centros privados. Estamos, sin lugar a dudas, ante una cuestión controvertida, no solamente en el contexto chileno, sino a nivel internacional (Fernández-Soria, 2007) ya que, hasta la fecha, no existe un consenso en torno a si la libertad de elección de centros es un factor perjudicial a la hora de promover una educación igualitaria.

A este respecto, otro de los factores relevantes en la elección del centro por parte de las familias corresponde a la calidad de la enseñanza en base a los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas de carácter nacional, que se encargan de medir los aprendizajes de los estudiantes en diferentes etapas. Los bajos resultados y el desprestigio de los centros públicos provocaron que un porcentaje significativo de la población migrara a centros subvencionados, sobre todo de clase media, que asumen que al integrar a sus hijos en estos centros tendrán mejores opciones futuras y alcanzarán la tan ansiada movilidad social.

Estas condiciones en las que opera la libertad y el derecho a la educación suponían una representación de la desigualdad existente en el país. El desprestigio de la educación pública en base a los resultados y la selección de estudiantes de “elite” por parte de centros privados provocaban que no todos tuvieran un acceso equitativo a la educación y solo se realizaba una reproducción de la estructura social chilena. Una de las estrategias implementadas por el estado para intentar paliar esta situación, fue la creación de subvenciones para suplir las necesidades de los establecimientos públicos, si bien estas

también podían ser otorgados a establecimientos privados subvencionados por lo que no parece ser una estrategia provechosa ya que las familias seguirían prefiriendo incorporar a sus pupilos a estos centros, que a su vez, le permitían acceder a las condiciones que estos exigían debido al pensamiento colectivo de que son de mejor calidad y ofrecen un entorno más seguro que los establecimientos públicos.

Esta reproducción de la sociedad chilena en la que marcaba una segregación escolar basada en el nivel socioeconómicos de las familias ha sido (y es) uno de los temas de mayor preocupación. En este sentido, es importante señalar que Chile es un país con los niveles más altos de desigualdad de la OCDE con mayor disparidad en la distribución de ingresos (OCDE, 2022). De esta manera, conseguir una educación que permita integrar a todos los estratos sociales se plantea como una tarea necesaria, considerando la inclusión como el espacio de integración, bajo la premisa de que al incluir socialmente a los estudiantes pueden generar ambientes sociales más cohesionados (Rojas et al., 2016).

Por otro lado, trata de evidenciar que los centros con apoyos externos poseen mejores resultados debido, principalmente, a la selección de estudiantes. Frente a este contexto, se crea el sistema de admisión escolar (SAE) que intenta hacerse cargo de la segregación en el sistema educativo y de implementar mecanismos para corregirla. La forma de postulación consiste en ingresar a una plataforma digital en la cual los padres tienen acceso a toda la información de los establecimientos que reciben aportes del estado. Además, pueden conocer los tipos de subvenciones que posee el colegio; en base a ello, las familias seleccionan tres opciones y después de un plazo fijado desde la administración, se le informa en cuál de ellas ha sido seleccionado. Esta postulación que realizan las familias no asegura que los estudiantes sean admitidos en la primera opción, puesto que dependerá de la cantidad de postulantes y los cupos disponibles. Los únicos factores que podrían potenciar la acogida en el centro educativo como primera opción es la existencia de hermanos dentro del mismo o algún familiar directo que sea funcionario. Esto permite, a diferencia

del sistema anterior, que todos los postulantes tengan la misma posibilidad de ser admitidos en un centro. No obstante, hemos de reconocer que esta medida no ha estado exenta de polémica ya que su implementación afecta principalmente a las pautas del mercado en lo que a selección y financiamiento se refiere.

Otra cuestión relevante a considerar es que la elección del centro educativo también está influenciada por una aspiración social. Existe la percepción de que ingresar a un centro que no sea público se incrementará el estatus dentro de la sociedad. Pero, ¿podemos considerar esto como movilidad social? Si bien la educación puede ampliar las oportunidades, en la práctica, tiende a reproducir y afianzar las divisiones sociales. Los sectores socioeconómicos más bajos continúan participando mayoritariamente en la educación pública, ya que perciben que ese es su espacio de pertenencia. Por su parte, los sectores más altos siguen optando por centros privados, dado que históricamente han estado alejados del sistema público. Frente a este contexto, es la clase media la que, en su legítima aspiración de mejorar sus condiciones, busca una educación de mayor calidad, lo cual, según la creencia colectiva, no estaría garantizado por el sistema público. Así, aunque el sistema de admisión busca ofrecer igualdad de oportunidades para acceder a centros educativos de preferencia, no resuelve por completo los problemas relacionados con la justicia social. Esto se debe a que no aborda otras dimensiones necesarias para una educación verdaderamente inclusiva, equitativa y de calidad. No obstante, representa un avance significativo al cuestionar las lógicas tradicionales del mercado educativo.

3.3.2. El acceso a la educación más allá del acceso a los centros educativos

Otro de los puntos clave a considerar cuando hablamos de acceso, es el de intentar ofrecer respuesta a cuestiones que son fundamentales para que todas las personas tengan derecho a las mismas oportunidades, es decir, dar respuesta a un acceso sin discriminación de ningún tipo.

Por este motivo, los gobiernos deben favorecer que todos los centros cuenten con recursos básicos como el agua o la electricidad, preocuparse por la infraestructura en la que se desarrollan la actividad lectiva, o proveer de distintas herramientas que den acceso a la información (ya bien sea de manera física o digital). Y es que Chile, tras la pandemia del año 2020, evidencio serios problemas en algunos colectivos que no tenían acceso a internet para seguir las clases en línea o que no disponían de recursos educativos digitales. Esta realidad aminoro, aún más, el prestigio de los centros públicos, que tuvieron que implementar estrategias diferentes para que sus estudiantes pudiesen acceder a la información. Por lo tanto, se considera imprescindible la implementación de políticas públicas en el área de la digitalización para todos los estudiantes, ya que limitar el acceso a estos recursos supone una causa de exclusión, poniendo en evidencia el carácter público de la educación.

Por tanto, es responsabilidad de los gobiernos la creación de estrategias que den respuesta a todo lo que engloba el proceso de enseñanza, potenciando la mejora de las infraestructuras para que den cuenta de un ambiente seguro, de tal forma que las familias vuelvan a creer en las capacidades de los centros públicos. Se debe considerar el contexto familiar y cultural de los estudiantes para potenciar la creación de aprendizajes que les sean realmente útiles para su vida (Wrigley (2022)).

Esto abre las puertas para una verdadera educación equitativa, que conduzca a la igualdad de oportunidades. Por ello, el desafío es enorme, ya que el proceso educativo incluye una serie de factores externos que, además, influye en la adaptación a nuevos contextos; es decir, el sistema y el Estado deben generar estrategias que eliminen las barreras externas de desigualdad para, de este modo, ofrecer respuesta a un acceso real a la educación, en completas condiciones de igualdad y accesibilidad.

3.4. Financiación pública en la educación chilena

Cuando se habla de financiación en educación, parece sencillo vislumbrar la diferencia entre la educación pública y privada, asumiendo que aquella que recibe financiación externa es entendida como educación privada. Sin embargo, como hemos mencionado anteriormente la privatización va más allá de quien se encarga de los aportes económicos. Una de las principales funciones que tienen los estados es otorgar a todos sus habitantes la posibilidad de acceder a educación; en base a esto se hace necesario que los gobiernos destinen una parte de su capital a financiar el sistema educativo para que este no sea excluyente ni competitivo. Tal y como hemos podido apreciar a lo largo de nuestro trabajo, el sistema educativo chileno viene sustentado por políticas mercantiles apoyadas en reformas neoliberales que fueron implementadas durante la dictadura y que han sido sostenidas hasta nuestros días.

El simple hecho de que dentro de la legislación educativa se utilicen conceptos como subvenciones de oferta y demanda, pone de manifiesto el marcado mercantilismo que ofrecen las políticas públicas. Si bien, más allá de la financiación que ofrece el estado, lo que nos interesa realmente es que la educación no pierda su carácter público, puesto que apostamos por una educación democrática que potencie el desarrollo real de un país, donde se abogue por la igualdad de oportunidades para todos sus ciudadanos (Heimans et al., 2022).

Este sistema de subvención ha potenciado una competencia voraz entre los centros públicos y privados, en donde el único fin es el de captar estudiantes y, así, poder obtener una mejor financiación. En este sentido, debemos reconocer que la normativa no establece que los aportes económicos vayan ligados a la matrícula, sin embargo, si a la asistencia; de este modo, suena bastante lógico que colegios que posean más estudiantes tenga mayor asistencia y, por lo tanto, mayor financiamiento por parte del estado. De esta manera, se ve disminuida la educación pública, provocando que cada año sean más los centros que como consecuencia de las bajas tasas de matriculación se vean obligados a cerrar sus puertas (Canals et al., 2019).

Otro factor a tener en cuenta es la mala administración de los recursos. En este sentido, se destaca que los centros educativos solamente disponen de autonomía a la hora de elaborar sus proyectos educativos, sin embargo, en muchas ocasiones, no logran disponer de los recursos económicos que le permitan implementar los proyectos planteados, lo que supone que los establecimientos que son medidos por estándares nacionales no logren alcanzar los estándares establecidos, lo que les lleva al desprestigio social. Lo que está en juego es la posibilidad de impulsar la democracia en su conjunto, ya que la forma en que se entienden la educación y la escolarización promueve la democracia o la obstaculiza. (Säfström y Månsson, 2022).

Por lo tanto, es urgente frenar las metodologías individualizadoras y competitivas que están acabando con el carácter público de la educación. Con todo lo expuesto, podríamos afirmar que la política de subvenciones favorece la competencia; así, el estado no se hace cargo de forma plena de la enseñanza pública y otorga estas responsabilidades a los centros de poder recibir mayores apoyos económicos.

3.5. Responsabilidades en el sistema educativo y su efecto en la deserción escolar

Como ya hemos comentado, el sistema educativo chileno no depende de forma directa del gobierno. La organización y la estructura que presenta es muy semejante a la que podría tender una empresa. Las políticas públicas plantean estrategias para que se asegure la calidad de los aprendizajes, lo que se medirá de forma cuantificable, pero ¿Qué ocurre con aquellos estudiantes que desertan de la educación? ¿Cuál es la responsabilidad del sistema en ello?

La deserción escolar en Chile es una cuestión que afecta, principalmente, a los colegios públicos, y de una forma más específica, a los sectores más vulnerables. Así, alguno de los factores a los que se les atribuye el abandono escolar están relacionados con cuestiones tales como: bajas calificaciones, nivel socioeconómico bajo de los progenitores, necesidad de que el estudiante se incorpore al mercado

laboral o, simplemente, por razones de fuerza mayor como enfermedad de un familiar o condiciones culturales en sectores rurales e indígenas.

Frente a este contexto, se demanda una red de apoyo para estos colectivos que ayuden a minimizar las posibilidades de deserción, tratando de ofrecer una educación universal y de calidad para todos. Por tanto, parece pertinente que el sistema realice un análisis profundo acerca de las causas que llevan a los estudiantes a tomar la decisión de abandonar los estudios.

En este sentido, debemos destacar que el hecho de que una persona no culmine el proceso educativo implica una segregación, y lo que es peor, la consolidación de una educación basada en el principio aristocrático de fijar y reproducir las relaciones de poder que una sociedad cada vez más jerarquizada. Evitar el abandono escolar no supone solamente que el estudiante se mantenga en el colegio, si no que el sistema, en su conjunto, sepa dar respuesta a las necesidades que presenta para lograr su desarrollo integral. Así, la responsabilidad de evitar que esto suceda recae en los centros ya que desde el gobierno solamente se fijan algunos parámetros de actuación.

La desigualdad funcional y el hecho de educar en base al individualismo derrocan el concepto de democracia, desmoronando el concepto de igualdad, lo que supone una gran exclusión para un porcentaje importante del estudiantado.

El sistema escolar chileno debe ofrecer respuesta a las necesidades que van más allá de cómo hacer que los alumnos aprendan más, y así lograr que aprendan mejor, tomando en consideración el contexto y las necesidades en el que se forman. Para ello, es fundamental que los estudiantes, no solamente asistan a los centros educativos, si no a la necesidad de hacerlos partícipes, potenciando su inteligencia, incluyendo su realidad y trabajando en base a ella.

Actualmente, el sistema está lejos de ofrecer un entorno equitativo que prepare a los estudiantes para hacer frente a los retos sociales a los que tendrán que ofrecer respuesta. Las formas burdas de rendición de cuentas, el currículo reducido a lo "básico", el conocimiento

como hechos inertes, las pedagogías de la repetición y la memorización, y los regímenes disciplinarios punitivos no son precisamente nuevos, ya que pertenecen a otras fases del capitalismo, no sólo al neoliberalismo (Wrigley, 2022).

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El principal foco de esta investigación se orientó hacia el análisis multidimensional de la relación público/privado de la educación en Chile. Para poder sistematizar este trabajo se decidió conceptualizar un bien público utilizando tanto la teoría económica como lo indicado en el acuerdo de Incheon, concordando que la educación puede ser considerada un bien público cuando las políticas implementadas por el estado no propicien la exclusividad ni la rivalidad. Esta referencia ha sido utilizada para analizar las distintas dimensiones de nuestro estudio.

Si realizamos un breve barrido histórico, observamos como desde la promulgación de la Constitución, las influencias neoliberales, los movimientos estudiantiles y la reformulación de las políticas públicas han tomado una gran incidencia en el contexto chileno (Borri, 2016). Con el único fin de promulgar una mayor calidad, el sistema educativo chileno ha adoptado un carácter eminentemente individual, ligado a la privatización y al mercantilismo educativo. Y es que, los valores con los que se ha trabajado son aquellos que potencian la competitividad, puesto que el Estado enfatiza en que la calidad de la educación es medida en base a los aprendizajes alcanzados. La cuantificación de los aprendizajes y el posicionamiento de los logros medidos por estándares fomentan una sociedad dividida, que se aleja del carácter democrático y de la búsqueda de la igualdad. Por tanto, la educación en Chile no busca el desarrollo del individuo dentro de una comunidad, ni tampoco el trabajo solidario y colectivo, sino, más bien, la preparación de personas que sean capaces de ofrecer respuesta a las necesidades de una sociedad cada vez más compleja.

Por otro lado, observamos como el sistema educativo chileno presenta una gran influencia de agentes internacionales, por lo que se han aplicado con una marcada privatización endógena, regida por las reglas que fomentan la competencia y la rendición de cuentas. Estas normativas no dan respuesta a una verdadera equidad de la educación, sino más bien todo lo contrario, potencian la rivalidad y la exclusividad. Nuestro objetivo, por tanto, no es cuestionar ni minimizar la importancia de participar en organizaciones internacionales, si no que la cooperación que se produzca considere el contexto sociocultural del país de tal manera que se logren adoptar estrategias que permitan incluir a todos, o lo que es lo mismo, llevar a cabo estrategias con un enfoque humanista que involucre el contexto, las necesidades e intereses de los individuos, permitiendo el desarrollo integral con una perspectiva de unión social.

Chile ha hecho grandes esfuerzos por desmercantilizar el acceso a la educación, con la eliminación de la selección de estudiantes y del copago para instituciones que reciben aportes del estado. La creación del sistema de admisión escolar se entrega una posibilidad concreta de que los estudiantes postulen a los establecimientos que mejor estimen, y aunque no le asegura el acceso a su primera opción, el sistema no discrimina condición económica ni académica para que el alumno pueda acceder al centro, como si ocurría antes. En este sentido, es cuanto menos llamativo que no es el sistema quien le quita el carácter público a la educación, sino la sociedad, enfocada en el desprestigio que poseen los centros educativos de titularidad pública, que prefiere escoger centros de carácter privado, como una manera de mantener o mejorar el estatus social que poseen; esto genera un segregación en los sectores más vulnerables, que siguen asistiendo a colegios públicos, considerados de una menor calidad, puesto que son aquellos que, según sus propias creencias, los estudiantes tienen una mayor posibilidad de terminar la escolaridad, dejando en evidencia la marcada situación clasista en el país, con una escasa posibilidad de una movilidad social.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borri, C. (2016). El movimiento estudiantil en Chile (2001-2014). La renovación de la educación como aliciente para el cambio político-social. *Altre Modernità*, aprile, 141-60. <https://doi.org/10.13130/2035-7680/7057>.
- Canals, C., Aguirre, C., Blanco, C., Fábrega, F., Mena, C., & Paulus, N. (2019). El “Voucher” a la chilena. Reflexiones sobre elección escolar y financiamiento educacional. *Estudios pedagógicos*, 45(1), 137-150. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000100137>
- Canales, M, Guajardo, F., Orellana, V., Bellei, C., & Contreras, M. (2020). Fin del copago y nuevo Sistema de Admisión Escolar: duelo de estrato. *Estudios pedagógicos*, 46(2), 299-319. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200299>
- Clarke, M., Mills, M., Mockler, N., & Singh, P. (2022). What is the ‘public’ in public education? Mapping past, present and future educational imaginaries of Europe and beyond. *European Educational Research Journal*, 21(1), 3–12. <https://doi.org/10.1177/14749041211030063>
- Clarke, M., & Mills, M. (2022). “We have never been public:” Continuity and change in the policy production of “the public” in education in England. *European Educational Research Journal*, 21(1), 13–28. <https://doi.org/10.1177/1474904121990477>
- Fernández Soria. J.M. (2007). Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario. *Revista de Educación*, 344, 2007, pp. 41-59. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2007/re344/re344-03.html>
- Friedrich, D. (2016), Teach for All, Public-Private Partnerships, and the Erosion of the Public in Education, En: A. Verger, C. Lubienski y G. Steiner-Khamisi (eds.), *The Global Education Industry. World yearbook of education 2016* (pp. 160-174).
- García Redondo, E. y Revesado Carballares, D. (2024). La influencia de los organismos supranacionales en la evaluación de la calidad de la educación. Una visión desde España. En A. K. Ferreira y E. García. *Políticas de avaliação da qualidade educativa em perspectiva internacional* (pp. 111-125). Criação Editora.
- González Rivera, P.L. (2024) Criterios actualizados sobre la metodología de la investigación educativa: Una aproximación bibliográfica. *Mendive. Revista de Educación*, 22(1), e3154. <https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/3154>

- Heimans, S., Singh, P., & Kwok, H. (2022). Pedagogic rights, public education and democracy. *European Educational Research Journal*, 21(1), 71–82. <https://doi.org/10.1177/14749041211011920>
- Hervada, B., Maneiro, R. y Revesado, D. (2022). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la enseñanza inclusiva. *Papeles Salmantinos de Educación*, 26, 261-279. <https://doi.org/10.36576/2695-5644.26.261>
- Locatelli, R. (2018). La educación como bien público y común. Reformular la gobernanza de la educación en un contexto cambiante. *Perfiles educativos*, 40(162), 178-196. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000400178&lng=es&tlng=es.
- Mendel, M. (2022). On the haunted ‘public’ in public education in Poland. *European Educational Research Journal*, 21(1), 29–43. <https://doi.org/10.1177/14749041211008262>
- Ocaña, Y., & Fuster-Guillén, D., (2021). The bibliographical review as a research methodology. *Revista Tiempos y Espacios en Educación* 14(33), 1-15. <http://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15614>.
- OCDE. (2022). *Income inequality (indicator)*. OCDE
- Revesado, D. (2020). *Itinerarios de acceso/admisión a la educación superior. Un análisis comparado en los sistemas educativos de España, Francia y Finlandia* [Tesis, Doctoral, Universidad de Salamanca]. Repositorio Gredos. <https://gredos.usal.es/handle/10366/144563>
- Rodríguez-Martínez. C. (2025). La educación comparada, entre lo global y lo local. *Revista Española de Educación Comparada*, 46, pp. 42-65 <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.41831>
- Rojas, M., Falabella, A., & Alarcón, P. (2016). *Inclusión social en las escuelas: Estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. FONIDE.
- Säfström, C. A., & Månsson, N. (2022). The marketisation of education and the democratic deficit. *European Educational Research Journal*, 21(1), 124–137. <https://doi.org/10.1177/14749041211011293>
- Santa Cruz Grao, E. y Olmedo, A. (2012). Neoliberalismo y creación de “sentido común”: crisis educativa y medios de comunicación en Chile. *Profesorado. Revista de curriculum y formación de profesorado*, 16(3), 145-168. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev162ART8.pdf>
- Serna de la Garza, J. M. (2010). El concepto de gobernanza. En: *Globalización y gobernanza: Las transformaciones del estado y sus implicaciones para el derecho público* (21-51). RU Jurídicas

- Sillard, M., Garay, M., & Troncoso, I. (2018). Análisis al nuevo sistema de admisión escolar en Chile: la Región de Magallanes como experiencia piloto. *Calidad en la Educación*, 49, 112-136. <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n49/0718-4565-caledu-49-00112.pdf>
- Thompson, G., Mockler, N., & Hogan, A. (2022). Making work private: Autonomy, intensification and accountability. *European Educational Research Journal*, 21(1), 83–104. <https://doi.org/10.1177/1474904121996134>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Valle, J. M. (2001). Desde la secundaria a la universidad: tentativa de modelos para un problema poliédrico. *Revista Española de Educación Comparada*, 7, pp. 191-227. <https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7329>
- Vega, L. y Espejo, L.B. (2011). Un modelo de análisis de la gobernanza en instituciones públicas de formación de profesores. EN: L. Vega (Ed.), *Gobernanza y políticas de formación inicial de profesores en la Europa Mediterránea* (pp. 247-279). Tirant Lo Blanch.
- Verger, A., Fontdevilla, C., y Zancajo, A. (2016). *The privatization of education: a political economy of global education reform*. Teachers College Press
- Wrigley, T. (2022). Learning in a time of cholera: Imagining a future for public education. *European Educational Research Journal*, 21(1), 105–123. <https://doi.org/10.1177/1474904120977968>
- Zancajo, A., Verger, A., & Fontdevila, C. (2022). The instrumentation of public subsidies for private schools: Different regulatory models with concurrent equity implications. *European Educational Research Journal*, 21(1), 44–70. <https://doi.org/10.1177/14749041211023339>

¿DEPENDE LA SOCIEDAD DE LA EDUCACIÓN, DE LA ESCUELA Y DE LA FAMILIA QUE TENEMOS?

Does society depend on the education, school and family we have?

Giselle A. Arnal Sandia

Fernando González Alonso

RESUMEN: *El ensayo explora la simbiosis entre la educación, la escuela, la familia y la sociedad, a partir de la pregunta fundamental sobre la dependencia de la sociedad respecto de la calidad y naturaleza de estos pilares y agentes formativos. Se reflexiona sobre la interconexión para articular una visión más clara de la sociedad, observando vías y modelos educativos alineados con las demandas del siglo XXI y la Agenda 2030, como pilares del desarrollo humano y social. El tipo de sociedad que deseamos construir depende, en gran medida, de la educación y formación que recibe el alumnado. Las teorías educativas actuales, el enfoque antropológico, el Informe Delors (2000), el planteamiento que hace la UNESCO (2008) y las nuevas metodologías pedagógicas, nos marcan cómo la escuela contribuye a formar ciudadanos que afronten los retos actuales. Con carácter analítico y reflexivo, el trabajo revisa la bibliografía de los conceptos básicos de educación, familia, escuela y sociedad, complementada con las tendencias mundiales en educación y la evolución del rol de estos agentes. Integra una perspectiva antropológica que descubre las dinámicas entre estos elementos, enriquecida por la experiencia y visión de autores vinculados a la educación. Los resultados apuntan a que la calidad y las características de la educación, la escuela y la familia influyen directamente en la configuración, el desarrollo y la cohesión social, siendo pilares fundamentales para la formación de ciudadanos responsables y críticos.*

Palabras clave: *Sociedad, educación, escuela, familia, desarrollo humano, sociedad del conocimiento.*

ABSTRACT: *This essay explores the symbiosis between education, school, family, and society, based on the fundamental question of how society depends on the quality and nature of these foundational pillars and formative agents. It reflects on their interconnection to articulate a clearer vision of society, observing educational pathways and models aligned with the demands of the 21st century and the 2030 Agenda, as cornerstones of human and social development. The type of society we wish to build depends largely on the education and training students receive. Current educational theories, an anthropological approach, the Delors Report (2000), the UNESCO framework (2008), and new pedagogical methodologies, show us how school contributes to forming citizens who can face today's challenges. With an analytical and reflective approach, this work reviews the bibliography of the basic concepts of education, family, school, and society, complemented with the review of global trends in education and the evolving role of these agents. It integrates an anthropological perspective that uncovers the dynamics among these elements, enriched by the experience and vision of authors linked to education. The results indicate that the quality and characteristics of education, school, and family have a direct influence in the configuration, development, and social cohesion of society, making them fundamental pillars in the shaping of responsible and critical citizens.*

Keywords: *Society, Education, School, Family, Human Development, Knowledge Society.*

1. INTRODUCCIÓN

¿Qué tipo de sociedad queremos construir? La respuesta a esta pregunta se encuentra, en gran medida, en las aulas. Este ensayo argumenta que la educación, entendida como un proceso de acompañamiento y formación integral, es la herramienta clave para moldear el futuro de nuestras comunidades. A través de un análisis de las teorías educativas actuales y de la perspectiva antropológica, exploraremos cómo la escuela puede contribuir a formar ciudadanos responsables, críticos y capaces de enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Según González de Cardedal (2003), la educación puede ser entendida como el acto de acompañamiento realizado por los seres humanos, los unos con los otros, para llegar a ser hombre; la educación es una acción que no es ejecutada en un acto puntual, sino que, por el contrario,

¿Depende la sociedad de la educación, de la escuela y de la familia que tenemos?

se ejecuta en una sucesión de actos de manera horizontal a lo largo de toda la vida y puede ser espontánea o planificada, de manera individual o colectiva, y ejecutada por individuos o una institución.

El Informe Delors (2000), titulado “La Educación Encierra un Tesoro”, define a la educación como un proceso que debe estructurarse sobre cuatro pilares. Estos pilares se transformarán en los pilares del conocimiento de cada individuo. El primer pilar, sin referencia ni orden jerárquico entre éstos, es el de aprender a conocer; a través de este pilar el individuo adquiere las herramientas necesarias para la comprensión. El segundo pilar es el de aprender a hacer, que permite al individuo poner manos a la obra e influir en su entorno. El tercer pilar aborda una característica netamente humana y es la asociada a nuestra condición de seres sociales, y busca que el individuo aprenda a participar y cooperar con los demás, a este pilar se le conoce como el aprender a vivir juntos. Y el cuarto pilar lleva por nombre aprender a ser, y es la síntesis de los otros tres.

Definir la educación como la acción realizada exclusivamente por la escuela, excluiría del fenómeno de la educación aquellas actividades educativas que se producen fuera del escenario escolar. Es por lo que en 1973, Coombs y otros estudiosos de la educación, concluyeron que era importante reflexionar sobre las formas no convencionales de la educación, haciendo una aproximación a los conceptos que hoy en día conocemos como educación formal, no formal e informal.

Según Puig y Trilla (2000), la persona es educable durante toda su existencia. La educación es un acto que no ocurre de manera puntual, sino que “la persona es educable durante toda su existencia” (como cita Torrubia y Alfonso, 2023, p. 54).

El mundo actual, caracterizado por su complejidad y constante cambio, demanda sistemas educativos ágiles y adaptables. Sin embargo, la educación, lejos de ser un espacio autónomo, se encuentra inmersa en un entramado político e ideológico.

El Estado, como garante del derecho a la educación, tiene la responsabilidad de garantizar una formación de calidad para todos sus ciudadanos. No obstante, las políticas educativas, influenciadas por

las ideologías de los hacedores políticos, a menudo modelan los currículos y los métodos pedagógicos de las escuelas, convirtiéndolas en espacios donde se reproducen y legitiman determinadas visiones del mundo. De este modo, la educación, en lugar de ser un medio para la liberación y el empoderamiento, puede convertirse en una herramienta de control social.

Scheler (1928), define que el hombre, en tanto como ser viviente, tiene instinto como los animales. Lo que otorga la singularidad al hombre y brinda un lugar especial (de superioridad) en el cosmos sobre las demás especies, es que el hombre verifica su instinto a través de la inteligencia; el animal es esclavo de su instinto, el hombre es capaz de razonar, controlar su instinto y tener actos espirituales.

Mientras el animal se encuentra inmerso en una realidad predefinida, esclavizado por sus instintos y limitado a un nicho ecológico específico, el ser humano se caracteriza por su capacidad de trascender su naturaleza biológica. Su racionalidad le permite cuestionar su entorno, tomar decisiones autónomas y modificar su realidad. A diferencia de los animales, cuyo comportamiento está regido por una correspondencia casi mecánica entre estímulos y respuestas, el hombre posee una dotación biológica inacabada que lo impulsa a explorar, aprender y crear. Esta apertura al mundo, junto con su capacidad de simbolizar y abstraer, lo ha llevado a construir sociedades complejas y a transformar el planeta.

En este contexto, la cultura emerge como el motor fundamental de la existencia humana, no como un mero telón de fondo, sino como una fuerza constitutiva que moldea nuestra percepción y acción en el mundo. Es a través de la interacción dinámica con nuestro entorno que el ser humano, un ser cultural por naturaleza, construye y transforma su realidad, creando un universo simbólico que se manifiesta tanto en bienes materiales (cultura objetiva) como en la interiorización de valores y creencias (cultura subjetiva). Esta capacidad de cultivar y transmitir la cultura de generación en generación, adaptándola y enriqueciéndola continuamente, es lo que permite a las sociedades evolucionar y afrontar desafíos, implicando una corresponsabilidad colectiva donde la educación, la familia y la sociedad actúan como agentes

¿Depende la sociedad de la educación, de la escuela y de la familia que tenemos?

esenciales en la formación de individuos críticos y creadores de su propio entorno cultural.

Así, la educación se erige como el motor fundamental para construir la sociedad deseada, trascendiendo la mera transmisión de conocimientos para convertirse en un proceso de socialización integral. Desde la evolución histórica de los sistemas educativos hasta la adaptación a la era de los nativos digitales, la escuela y la familia, en estrecha colaboración, deben fomentar habilidades de "saber, saber hacer y saber ser" (Delors, 2000), cultivando ciudadanos críticos, innovadores y responsables, capaces de navegar y transformar un mundo en constante cambio.

La consecución de la sociedad anhelada, definida por la dignidad humana y la justicia social, depende intrínsecamente de la transformación de sus pilares fundamentales: la escuela y la familia. La escuela, al redefinir su rol para combatir el analfabetismo del siglo XXI y alinearse con la Agenda 2030, debe formar ciudadanos integrales y globalmente conscientes. Paralelamente, la familia, como célula básica de la sociedad y primer entorno cultural, es crucial en la internalización de valores y el desarrollo personal. La salud de la familia se refleja directamente en el bienestar social, haciendo indispensable una corresponsabilidad colectiva y una comunicación fluida entre ambos agentes para nutrir individuos capaces de construir un futuro próspero y equitativo.

La "sociedad anhelada" no es una utopía inalcanzable, sino un horizonte dinámico y perfectible que se caracteriza por la promoción de la dignidad humana, la justicia social, la sostenibilidad ambiental y la participación ciudadana activa. Es una sociedad donde prevalece el respeto por la diversidad, donde las oportunidades son equitativas y donde la cohesión social se construye sobre la base de la solidaridad y el diálogo. En este contexto, el desarrollo humano no se limita al crecimiento económico, sino que abarca la plenitud de las capacidades individuales, la autonomía, la creatividad y la capacidad de contribuir al bien común. Alcanzar este ideal requiere una transformación profunda de las estructuras y mentalidades, donde la educación y la familia emergen como agentes primordiales de cambio.

2. LA CULTURA COMO INTERACCIÓN HUMANA CON SU ENTORNO

Es aquí en donde entra el rol de la cultura, entendida como esa capacidad del hombre de cultivar el mundo que desea construir, saciando así esas carencias que se manifiestan como consecuencia de su condición de ser biológicamente inacabado.

Por lo tanto, y en contraposición a la postura de Kant (como cita Gómez, 2015), el hombre es un ser cultural por naturaleza, ya que no es posible separar al hombre de su biología de lo que él hace de sí mismo.

La cultura, como proceso dinámico y continuo, es el resultado de la interacción del ser humano con su entorno. A través de su capacidad para transformar la naturaleza, el hombre ha moldeado el mundo que lo rodea, creando una realidad artificial que va más allá de lo dado. Desde la construcción de herramientas rudimentarias hasta los avances tecnológicos más sofisticados, la actividad humana ha dejado una profunda huella en el planeta. La materia prima, transformada por el ingenio y el trabajo del hombre, se convierte así en un testimonio tangible de nuestra cultura. Cada objeto, cada obra de arte, cada sistema social, son el resultado de procesos culturales que han dado forma a nuestra existencia; o en palabras de Cassirer (1945):

El hombre no puede escapar de su propio logro, no le queda más remedio que adoptar las condiciones de su propia vida; ya no vive solamente en un puro universo físico sino en un universo simbólico. El lenguaje, el mito, el arte y la religión constituyen partes de este universo, forman los diversos hilos que tejen la red simbólica, la urdimbre complicada de la experiencia humana (p. 26).

La capacidad de transformar el entorno ha dado lugar a lo que conocemos como cultura objetiva, es decir, al conjunto de bienes materiales y simbólicos creados por el hombre. Desde las herramientas más simples hasta las complejas estructuras sociales, la cultura objetiva es la materialización de la actividad humana. Sin embargo, la cultura no se reduce a lo tangible. La cultura subjetiva, por su parte, se refiere a la interiorización de estos elementos culturales por parte del individuo,

¿Depende la sociedad de la educación, de la escuela y de la familia que tenemos?

es decir, a la forma en que cada persona asimila y vive los valores, las creencias y las costumbres de su sociedad.

La interacción entre la cultura objetiva y subjetiva es un ciclo constante de retroalimentación. Los bienes materiales y simbólicos (cultura objetiva) no solo reflejan las necesidades y aspiraciones humanas, sino que también actúan como catalizadores para nuevas formas de pensamiento y comportamiento (cultura subjetiva). Tal y como enuncia Bourdieu (como cita Rodríguez López, 1992) en su concepto de *habitus* y *campo*, las estructuras sociales (objetivas) son internalizadas por los individuos (subjetivas) y estas disposiciones, a su vez, influyen en las prácticas propias de los individuos, que a su vez reproducen o transforman las estructuras, y así sucesivamente.

Por eso, y aunque la cultura es universal, tiene manifestaciones diferentes y todas tienen legitimidad, ya que no hay nada biológico que determine nuestra conducta y hacer.

De esta forma, la cultura no es un mero telón de fondo para la existencia humana, sino una fuerza activa y constitutiva que moldea nuestra percepción del mundo y nuestra acción en él (UNESCO, 2001). Es a través de la cultura que damos sentido a nuestra experiencia, construimos identidades colectivas y establecemos normas que rigen la convivencia. La diversidad cultural, por ende, no es una anomalía, sino una manifestación intrínseca de la capacidad humana para adaptarse y crear múltiples formas de vida en respuesta a entornos y desafíos variados. Cada cultura representa una solución única y legítima a la condición humana, enriqueciendo el mosaico global de la experiencia.

La transmisión cultural, vital para la continuidad de cualquier sociedad, no es un proceso pasivo. Implica una constante reinterpretación y adaptación. Las nuevas generaciones no solo heredan un legado cultural, sino que también lo cuestionan, lo transforman y añaden sus propias innovaciones, asegurando así su relevancia en un mundo en constante cambio. Este dinamismo es crucial para la resiliencia de las sociedades y su capacidad para abordar los desafíos emergentes.

Como señala Giddens (como cita Trujano, 2011), la reflexividad es una característica de la modernidad, no propia solo de los individuos,

sino que se ha generalizado a las instituciones sociales, quienes está igualmente en una revisión y reformulación constante de sus prácticas partiendo de los avances e información que se acumula sobre las mismas.

Para que la cultura perdure en el tiempo, es necesaria su transmisión de generación en generación. Este proceso de transmisión cultural, que implica la herencia, la apropiación, la transformación y la innovación, es fundamental para la adaptación del individuo al entorno social. Gracias a su capacidad de aprender y de adaptarse, el ser humano ha podido perfeccionar su naturaleza y construir sociedades cada vez más complejas.

Es precisamente aquí donde la educación, la familia y la escuela, junto con la sociedad en su conjunto, emergen como agentes fundamentales. La familia es el primer espacio de socialización y transmisión de valores y costumbres. La escuela, como institución formal, sistematiza y amplía este proceso, introduciendo al individuo en un cuerpo de conocimientos y habilidades que le permiten comprender y participar en su cultura. La sociedad, a través de sus diversas instituciones y prácticas informales, refuerza y diversifica esta transmisión. La calidad de la interacción entre estos agentes determina la eficacia con la que la cultura se transmite, se enriquece y se adapta, formando individuos capaces de ser no solo receptores, sino también creadores y críticos de su entorno cultural. La corresponsabilidad colectiva en la promoción de una cultura que fomente el pensamiento crítico, la adaptabilidad y la innovación es, por tanto, indispensable para garantizar un futuro social próspero y sostenible.

3. LA SOCIEDAD QUE QUEREMOS Y LA EDUCACIÓN

Y por tanto cabe preguntarnos, ¿Es posible construir la sociedad que queremos partiendo de la educación impartida?

La educación, más allá de la simple transmisión de conocimientos, es un proceso de socialización fundamental en el desarrollo del individuo. A través de la educación, los individuos internalizan las normas,

¿Depende la sociedad de la educación, de la escuela y de la familia que tenemos?

valores, creencias y costumbres de una sociedad determinada, preparándose:

para la vida personal, social, laboral y proporciona la autonomía e independencia que cada persona necesita para desarrollar su proyecto vital, buscar y vivir la parcela de felicidad que le corresponde (González & Castro, 2019, p.54).

La escuela, como principal institución educativa, juega un papel crucial en este proceso, moldeando las identidades y los comportamientos de los estudiantes. Al interactuar con otros y aprender de diferentes culturas y perspectivas, los individuos construyen su propia visión del mundo y se integran en la sociedad. En este sentido, la educación no solo transmite conocimientos académicos, sino que también fomenta habilidades sociales, emocionales y cívicas, esenciales para una participación y responsable en la comunidad.

Conforme el hombre ha evolucionado, también lo ha hecho su cultura, entendida ésta última desde su acepción holística; y, por lo tanto, también lo han hecho los sistemas educativos.

Así, durante la ilustración, los sistemas educativos apuntaban a la formación de mentes enciclopedias enfocadas en el saber; durante la revolución industrial se buscaba formar a los ciudadanos en el saber hacer, produciendo mentes de empleados; y en la actualidad se busca formar ciudadanos que tenga mentes innovadoras y emprendedoras formadas en el saber, saber hacer y saber ser.

En pocas palabras, la educación actual apunta a una formación de individuos que sean capaces de creer, crear, aprender y emprender (Sandia et al., 2018).

Las nuevas teorías y estrategias educativas apuntan a que el estudiante adquiera destrezas para resolver problemas sin dejar a un lado su integridad, cultura, expectativas y por supuesto saberes previos; invitándolo a tener criterio propio y a innovar a la vez que desarrolla sus propias destrezas y competencias.

En relación con esto último, la UNESCO (2008, como cita Sandia et al., 2018) invita a los hacedores de la educación a orientarla hacia

aspectos más humanos; invita a formar individuos: innovadores, creadores, universales.

Nos encontramos ante una generación de estudiantes que han nacido y crecido inmersos en la era digital, lo que los convierte en auténticos nativos digitales. Con formas de pensar y procesar la información fundamentalmente diferente debido a su inmersión constante en la tecnología (Tapscott, 2008), caracterizados por su capacidad de descubrimiento inductivo, su habilidad para realizar múltiples tareas simultáneamente y su inteligencia visual, estos jóvenes han desarrollado una forma de aprender y de relacionarse con el mundo profundamente influenciada por las tecnologías digitales. Su búsqueda constante de novedades, su impaciencia y su atención distribuida, producto de la sobreestimulación a la que están expuestos, plantean nuevos desafíos y oportunidades para los procesos educativos. La irrupción de los nativos digitales exige una reconfiguración profunda de las metodologías pedagógicas.

Ya no basta con la transmisión unidireccional de contenidos; es imperativo adoptar enfoques que capitalicen su predisposición al aprendizaje interactivo, la colaboración y la experimentación. Esto implica integrar herramientas digitales de manera significativa en el aula, fomentar el pensamiento crítico para discernir información en un entorno sobrecargado y desarrollar la capacidad de autoaprendizaje continuo. La escuela, en este contexto, se transforma en un espacio de mediación y guía, donde se cultivan no solo habilidades técnicas, sino también la ética digital y la ciudadanía responsable (Sandía et al., 2018).

Graber (2019) sostiene que aquello que hace al ser humano, humano, son las interacciones activas, reales y en vivo con sus cuidadores; y es precisamente a través del cuidado, el compartir, el ser escuchado, valorado y nutrido por el cuidador (otro ser humano) lo que permite al propio ser humano desarrollarse en el aprendizaje, empatía, compasión, estima, entre otros.

La familia, por su parte, enfrenta el desafío de acompañar a sus hijos en un ecosistema digital en constante evolución. Su rol es crucial

¿Depende la sociedad de la educación, de la escuela y de la familia que tenemos?

para establecer límites saludables en el uso de la tecnología, fomentar el diálogo sobre los contenidos consumidos y promover un equilibrio entre las interacciones virtuales y las experiencias del mundo real (Graber, 2019). La colaboración estrecha entre la familia y la escuela se vuelve más vital que nunca para asegurar una educación coherente y holística que prepare a los jóvenes para los retos de una sociedad cada vez más digitalizada.

Una formación enfocada en la convivencia, la paz, la ciudadanía y otros valores que promueva un uso correcto de las TIC y redes sociales es fundamental para evitar en la sociedad digital en la que vivimos el traslado del *bullying* al ciber espacio, sino otros problemas como la suplantación de identidad, robos, espionaje, etc., (González Alonso & Escudero Vidal, 2018).

En última instancia, la sociedad que aspiramos a construir, una sociedad próspera y sostenible, dependerá en gran medida de cómo logremos integrar a estas nuevas generaciones en el tejido social, aprovechando sus capacidades innatas y mitigando los riesgos asociados a la era digital (Sandia et al., 2018). Esto requiere una corresponsabilidad colectiva: el sistema educativo debe ser flexible y adaptable; las familias, comprometidas y orientadoras; y la sociedad en su conjunto, consciente de la necesidad de crear entornos digitales seguros y enriquecedores. Solo a través de esta sinergia podremos formar ciudadanos no solo competentes en el saber y el saber hacer, sino también profundamente arraigados en el saber ser, capaces de innovar, emprender y, sobre todo, de ejercer una ciudadanía crítica y responsable en un mundo en constante transformación.

4. LA SOCIEDAD Y LA ESCUELA

La familia, universalmente reconocida como un grupo social fundacional, indispensable para la estructura y el funcionamiento de todas las sociedades, constituye el entorno primordial donde se internalizan los valores esenciales, ofreciendo un espacio único de confianza, aceptación y desarrollo personal. Esta función elemental subraya su

significado crítico para el progreso y la estabilidad social en su conjunto, ya que idealmente es proveedora de protección, compañía, seguridad y socialización a sus miembros.

Desde una perspectiva antropológica, la familia puede ser considerada como determinante primario del destino de una persona y su primer entorno cultural. Su arraigo histórico es tan profundo que antropólogos y sociólogos la describen como una institución tan antigua como la humanidad misma (Murdock, 1949), siendo una institución natural, anterior a las normas legales, funcionando como el núcleo social básico y una unidad vital para la supervivencia y el crecimiento, indispensable para la perdurabilidad de la sociedad.

Esta actúa como un reflejo dinámico de la salud de la sociedad. Si la familia es la "célula básica" donde se aprenden los valores y el "determinante primario del destino de una persona", entonces su estado influye directamente en la sociedad en general (Parsons & Bales, 1955).

Una unidad familiar sana y funcional, caracterizada por el apoyo mutuo y el respeto, contribuye positivamente al desarrollo social. Por el contrario, los desafíos internos de las familias, como la inestabilidad o la falta de apoyo, pueden generar efectos negativos que se extienden a la sociedad. Esto revela una relación recíproca: el bienestar familiar es tanto un resultado como un factor contribuyente al bienestar social. Por lo tanto, comprender y abordar los problemas sociales requiere una comprensión profunda de la condición familiar. Las políticas y las iniciativas sociales destinadas a mejorar la sociedad deben, por necesidad, considerar la unidad familiar como un punto de influencia clave para el cambio positivo (Parsons & Bales, 1955).

La sociedad actual enfrenta profundos cambios que afectan la forma en que las nuevas generaciones aprenden a interactuar y a comprender el mundo. La familia moderna, a menudo más pequeña, ha evolucionado de ser una institución principal de socialización a un espacio donde priman los deseos individuales, reduciendo su rol en la enseñanza de normas básicas de convivencia (Guzón y González, 2019).

¿Depende la sociedad de la educación, de la escuela y de la familia que tenemos?

De manera similar, la Iglesia ha perdido gran parte de su influencia como agente socializador, con una participación cada vez más esporádica que impide la formación de un compromiso duradero. Esto se traduce en una menor preparación para la vida en comunidad. Finalmente, la ciudad misma refleja una sociedad marcadamente más individualista. La preocupación por los jóvenes se ha privatizado, y los ciudadanos no suelen sentirse responsables de educar a quienes no son de su propio círculo familiar. A diferencia de épocas pasadas o de entornos rurales, donde la comunidad ejercía un control social inmediato sobre las faltas en el espacio público, hoy prevalece la indiferencia o el temor (Guzón y González, 2019). La situación ha generado un déficit de ciudadanía, donde las transgresiones juveniles son tomadas a la ligera si son leves, o con miedo si son graves. Por lo tanto, “ya tenemos los tres problemas individuados: crisis de autoridad (o de credibilidad), crisis de sentido de futuro, crisis de socialización. Cualquier sistema pedagógico que se precie ha de afrontar con rigor estas tres dimensiones importantes del ser humano” (p. 37).

La construcción de una sociedad próspera y sostenible, aquella que anhelamos, no puede concebirse sin la participación activa y coordinada de todos sus componentes. En este sentido, la familia emerge como un actor insustituible. Su papel en la formación de individuos éticos, resilientes y comprometidos es fundamental, pero su impacto se potencia exponencialmente cuando se inscribe en un marco de corresponsabilidad colectiva. Esto implica que tanto la familia, al nutrir y educar en valores, como la sociedad en su conjunto, al proveer entornos de apoyo y oportunidades, deben trabajar de manera sinérgica. Solo a través de esta colaboración consciente y continua entre el núcleo familiar y las estructuras sociales amplias podremos asegurar el desarrollo integral de las personas y la consecución de un futuro socialmente justo y equitativo.

En este contexto de corresponsabilidad, la comunicación efectiva entre la familia y la escuela se vuelve un pilar fundamental para el desarrollo integral del individuo y, por extensión, de la sociedad. La escuela, como espacio formal de aprendizaje, complementa y refuerza la socialización primaria que se inicia en el hogar. Para que esta sinergia sea

fructífera, es imperativo que exista un flujo constante y bidireccional de información y colaboración entre ambos entornos. Tal como señalan Guzón y González (2019), una comunicación fluida permite a los docentes comprender mejor el contexto del estudiante y a las familias involucrarse activamente en el proceso educativo, creando un frente común que maximiza las oportunidades de aprendizaje y bienestar.

La colaboración va más allá de la mera información académica; abarca el intercambio de valores, expectativas y estrategias para abordar los desafíos que enfrentan los jóvenes. Cuando familia y escuela trabajan de la mano, se fortalece la coherencia en los mensajes que recibe el estudiante, se promueve un sentido de pertenencia y se fomenta la capacidad de adaptación. La investigación de Guzón y González (2019) subraya que una comunicación abierta y respetuosa entre estos dos agentes es un factor determinante en el éxito escolar y en el desarrollo de competencias socioemocionales, preparando a los individuos para una participación plena y responsable en la vida social.

5. SOCIEDAD, CULTURA Y EDUCACIÓN

Iyanga (1996) señala que desde los inicios el hombre superó el entorno individual y familiar para formar parte de comunidades denominadas “sociedades”, definida como un grupo de personas organizadas que conviven unidos por un sistema de reglas. Cada sociedad cuenta con su cultura propia, ideas, valores, tradiciones, etc., que se transfiere generacionalmente. La interacción humana es, básicamente, socio-cultural, al construirse creativamente como resultado de su actividad productora e innovadora.

La cultura se aprende y divulga como actividad educadora. La “educación es cultural” al transmitirse de grupo en grupo y “educación institucional” al asociarse al ámbito de las instituciones. Coexisten el ser con personalidad y el ser social con un proceso de transmisión educativa. En este sentido, se plantean algunos referentes necesarios:

Durkheim (2003) entiende la educación como la acción de generaciones adultas sobre las más jóvenes y menos preparadas para la vida

¿Depende la sociedad de la educación, de la escuela y de la familia que tenemos?

social. Entiende la educación como necesidad social dependiente del tipo de sociedad.

Por su parte *Dewey* (1998), expresa que la educación es una suma de procesos que una sociedad transmite para garantizar el desarrollo y sostenimiento. Al relacionar sociedad y educación fomenta la convivencia y la comunicación, entendida la primera como *educadora en sí misma* por la interacción de personas que viven actitudes y valores comunes frecuentes. La sociedad educa en sí misma.

Es *Krieck*, como cita Heidegger (1935), quien asegura que una generación que convive en proximidad con pautas comunes satisfactoriamente, es porque ha asimilado la cultura y la educación de la generación adulta que le ha precedido, ocurriendo lo mismo con las generaciones posteriores.

Finalmente, *Spencer* (1984), difunde la función conservadora o teoría organizacionista, al indicar que los seres vivos nacen, crecen, se desarrollan, se reproducen y mueren, y de la misma manera, unas generaciones vinculadas a otras, transmiten la cultura y la educación.

Por lo expuesto, podemos asegurar la necesaria vinculación creativa, innovadora y productora de conocimiento entre la sociedad, la cultura y la educación que se transmite y comunica generacionalmente.

6. CONCLUSIONES

La interconexión entre la sociedad, la escuela y la familia es un ciclo virtuoso. Una sociedad que valora el desarrollo humano invertirá en una educación de calidad y en políticas de apoyo a la familia. A su vez, una escuela ideal y familias funcionales formarán ciudadanos críticos, creativos, empáticos y comprometidos, capaces de construir y sostener la sociedad anhelada.

En el camino hacia una educación transformadora, la escuela no actúa de forma aislada. La colaboración con la familia y la sociedad en general es indispensable. Los padres, como primeros educadores, deben ser aliados en la promoción de los valores y habilidades que la

escuela busca desarrollar. La comunidad, a través de empresas, organizaciones no gubernamentales y otras instituciones, puede ofrecer espacios de aprendizaje experiencial y oportunidades para que los estudiantes apliquen sus conocimientos en contextos reales. Esta sinergia entre escuela, familia y sociedad es la clave para nutrir individuos que no solo posean un "*saber*" y un "*saber hacer*" sólidos, sino que también encarnen un "*saber ser*" ético y comprometido, capaces de liderar la construcción de la sociedad que realmente anhelamos (Sandía et al., 2018). Solo así podremos construir un futuro donde la educación sea un derecho y una oportunidad para todos.

La construcción de la sociedad anhelada no es una tarea sencilla, pero es una aspiración profundamente humana y necesaria. Este ensayo ha explorado cómo la conceptualización de una escuela ideal, el diseño de un modelo educativo basado en los principios del Informe Delors (2000) y la promoción de una familia funcional son pilares interdependientes y fundamentales para este propósito. La educación, en su sentido más amplio, es la herramienta más poderosa para transformar individuos y, por ende, sociedades. Sin embargo, su impacto se multiplica exponencialmente cuando cuenta con el respaldo de familias que nutren el desarrollo integral y de una sociedad que valora y prioriza el bienestar colectivo. Es en la sinergia de estos tres elementos donde reside la clave para forjar un futuro más prometedor, donde cada ser humano pueda desplegar su máximo potencial y contribuir a un mundo más justo, solidario y sostenible.

Por tanto, las políticas públicas han de ser integrales, diseñadas e implementadas de tal manera que se puedan abordar de manera holística tanto la educación, la salud, la protección social y, por supuesto, a las familias. Estas políticas han de reconocer la interdependencia entre cada una de las áreas anteriores. El diseño de estas políticas y su eficaz implementación pasa por la destinación de los recursos suficientes para infraestructura, tecnología, formación docente y programas innovadores que permitan la transformación propia de la escuela.

La construcción de una sociedad ideal pasa por mejorar la convivencia, y esto es posible a través del fomento de espacios donde la

¿Depende la sociedad de la educación, de la escuela y de la familia que tenemos?

sociedad civil, las familias y las instituciones educativas puedan dialogar (Guzón-Nestar & González-Alonso, 2019). La oferta de recursos y herramientas para las familias que les permita fortalecer sus funciones educativas y de socialización son de suma importancia; promover desde la escuela y la familia la resolución pacífica de conflictos, el respeto a la diversidad y la construcción de consensos (González & Castro, 2019), así como suscitar para el alumnado y el profesorado espacios y acciones formativas y prácticas que favorezcan las competencias ciudadanas y educativas desde acciones de voluntariado y de aprendizaje servicio en beneficio de la comunidad (González-Alonso, et alt., 2022).

La sociedad que quieres depende de la educación que tienes, ¿formamos parte de la transformación?

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI
- Cassirer, E. (1945). Antropología filosófica: Introducción a una filosofía de la cultura. (E. Imaz, Trad.). *Fondo de Cultura Económica*. <https://onx.la/ecdf2>
- Coombs, Ph. (1985). La crisis mundial en la educación. *Aula XXI* – Santillana.
- Delors, J. (coord.). (2000). *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Santillana. Ediciones UN ESCO. <https://onx.la/7906a>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Morata.
- Durkheim, E. (2003). *Educación y sociología*. Ediciones Península.
- Gómez, M. (2015). Con-Textos Kantianos. *International Journal of Philosophy*, 1, pp. 259-262. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18517>
- González Alonso, F. & Escudero Vidal, J. (Eds.). (2018). *El acoso escolar, bullying y cyberbullying: formación, prevención y seguridad*. Tirant lo Blanch.
- González Alonso, F., & Castro Hernández, R. M. D. (2019). *Mejorar la convivencia: educación en valores y Derecho educativo. Mejorar la convivencia: educación en valores y Derecho educativo*. Tirant lo Blanch.
- González De Cardedal, O. (2003). *Educación y Educadores. El primer problema moral de Europa*. PPC.
- González-Alonso, F., Ochoa-Cervantes, A., & Guzón-Nestar, J. L. (2022). Aprendizaje servicio en educación superior entre España y México. Hacia los

- ODS.ALTERIDAD. *Revista de Educación*, 17(1), 76-88.
<https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.06>
- Graber, D. (2019). Raising Humans in a Digital World: Helping Kids Build a Healthy Relationship with Technology. *HarperCollins*, Leadership.
- Guzón-Nestar, J. L., & González-Alonso, F. (2019). La comunicación entre la familia y la escuela. *Papeles salmantinos de educación*, (23), 31-54.
- Heidegger, M. (19.)*Social Structure*. Macmillan.
- NACIONES UNIDAS. (2015). Asamblea General. *Transformar nuestro mundo. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://onx.la/ecdf2>
- Parsons, T., & Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Free Press.
- Puig, J. M. Y Trilla, J. (2000). *La pedagogía del ocio*. Laertes.
- Rodríguez López, J. Bourdieu, P. (1992). El sentido práctico. (Taurus Ediciones, 1991), 451 pp. *Disparidades. Revista De Antropología*, 47(1), 376-381.
<https://dra.revistas.csic.es/index.php/dra/article/view/758>
- Sandía Saldivia, B., Arnal Sandía, G., Moreno, Y., Mujica, A., Hernández, D., Y Páez Monzón, G. (2018). Simulando el Ambiente de Innovación en el Salón de Clase. Aprendizaje Basado en Productos. *VISUS Revista Politécnica de Desarrollo e Innovación*, 2 (1), 10-20.
- Scheler, M. (1928). *El Puesto del Hombre en el Cosmos*. https://www.academia.edu/39609104/Max_Scheler_El_puesto_del_hombre_en_el_cosmos
- Spencer (1984). *El individuo contra el Estado*. Versión española de Gómez Pini-lla, A. Universidad de Sevilla.
- Tapscott, D. (2008). *Up Digital: How the Net Generation Is Reshaping Your World*. McGraw-Hill.
- Torrubia, E., y Alfonso, J.M. (2023). *Teorías y prácticas educativas contemporáneas. La buena pedagogía*. Pirámide.
- Trilla, J. (1986). *La Educación Informal*. PPU.
- Trujano Ruiz, M. M. (2011). Giddens y la "individualidad altamente reflexiva". *Argumentos (México, D.F.)*, 24(65), 199-225. 1986. Recuperado 30 de agosto 2025 de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952011000100008&lng=es&tlng=es.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2001). *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural*. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160_spa

EL DERECHO EDUCATIVO Y SU AUTONOMÍA FRENTE A OTRAS RAMAS DEL DERECHO

Educational law and its autonomy from other branches of law

Andrea Torres Hidalgo

Fernando González Alonso

RESUMEN: *El Derecho Educativo ha sido reconocido como una rama emergente del conocimiento jurídico, en torno a la cual la doctrina mantiene posturas encontradas respecto a su autonomía frente a otras ramas del derecho. Mientras algunos autores sostienen su carácter independiente, otros lo consideran parte del derecho administrativo. Este artículo examina tal autonomía a partir de las características propias del Derecho Educativo y de su desarrollo en los ámbitos científico, didáctico y legislativo, destacando los avances en cada uno de esos contextos para identificar en cuál de ellos se evidencia un mayor progreso hacia la consolidación de su autonomía, dado que esta depende de los supuestos señalados.*

Palabras clave: *Derecho Educativo, derecho a la educación, ramas del derecho, autonomía, fuentes del derecho.*

ABSTRACT: *Educational Law has been recognized as an emerging branch of legal knowledge, around which doctrinal debates remain regarding its autonomy in relation to other areas of law. While some authors affirm its independent character, others consider it part of administrative law. This scientific paper examines such autonomy based on the distinctive features of Educational Law and its development in the scientific, didactic, and legislative spheres, highlighting the progress achieved in*

each context to identify where greater advancement is evident toward the consolidation of its autonomy, since this depends on the assumptions.

Keywords: *Educational law, right to education, branches of law, autonomy, sources of law.*

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas ha surgido una rama emergente del conocimiento denominada Derecho Educativo o Derecho de la Educación, que no es lo mismo que el derecho a la educación. Este constituye la representación normativa o el derecho positivo del derecho a la educación (Gómez Téllez & Camacho López, 2020). En palabras más sencillas, son las normas que regulan la materia educativa. La relación entre el Derecho Educativo y el derecho a la educación es que, a partir de este último surgió esta rama emergente del derecho que lo complementa y lo reafirma. En los próximos párrafos se explican sus antecedentes, su definición, se analiza su carácter autónomo, sus fuentes y la relación que tiene con otras disciplinas.

El primer punto para comprender el Derecho Educativo es saber que surge de la fusión entre el derecho y la educación. Villafuerte Vega (2020) plantea que el origen de ese vínculo se sustenta en dos premisas. La primera es que el Estado es un ente regulador y la educación es un fenómeno social que está sometido al imperio de las normas que dicta el Estado para ordenar el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

La segunda es que, el Estado es un ente prestador de servicios y la educación es uno de los principales servicios públicos que se prestan. Por lo tanto, la organización estatal interviene desde el punto de vista prestacional, en aras de garantizar su propio desarrollo socio-económico o para responder al interés general de la ciudadanía. Y aunque el vínculo entre ambas disciplinas es necesario, debe existir un “imperante equilibrio” para que el derecho no suplante la transmisión del conocimiento mediante tramitologías, ni la educación se arroge libertades absolutas que la ciudadanía no le ha dotado.

2. ANTECEDENTES

Desde la segunda mitad del siglo XX se ubican antecedentes sobre el Derecho Educativo, por ejemplo, la investigación que publicó en 1982 el autor mexicano Edmundo Escobar (1982), quién en ese entonces consideró que el Derecho Educativo debía ser una “nueva rama del Derecho” y según él refiere, la creación de esta nueva disciplina debía responder a lo siguiente:

existe un volumen ya considerable de jurisprudencia de legislación y reglamentación sobre la vida educativa, en todos los Estados modernos. Y existiendo tal fondo o corpus jurídico, cabe verlo ya científicamente, para que al crecer en fechas próximas el volumen de sus contenidos, su desarrollo no sea caótico ni deficiente, sino que, bien fundamentado en sus principios y jerarquizado en sus problemas, pueda desarrollarse adecuadamente en todas las direcciones y niveles de la vida educativa (...) En ese corpus jurídico de la educación, que ya existe, ese factum es la base indiscutible de lo propiamente se llamará Derecho Educativo. Pero ese factum es la base indiscutible, también para la especialización de los profesionales del Derecho, es la tarea sustantiva de los especialistas en Derecho Educativo (pp. 212-213)

Ciertamente, el autor vislumbró lo que es ahora el Derecho Educativo porque en las últimas décadas, el volumen y la diversidad de los aspectos contemplados en la legislación ha evolucionado en todos los Estados. Actualmente se legisla sobre temas que no eran imaginables hace algunos años. Esto es lógico si se comprende que el derecho es una “construcción cultural de las realidades sociales” y que la producción de legislación responde a esas realidades en un momento histórico determinado. Además, los aportes investigativos y los estudios sobre el derecho no se ciñen solo a categorías jurídicas, sino que, requieren considerar la multiplicidad de relaciones con otras disciplinas que leen también las realidades en una sociedad (Gelacio Panesso & Duque Torres, 2019).

En 1990, el jurista costarricense Celín Arce Gómez (pág. 5) publicó el libro *Derecho Educativo*, en cuyo texto reconoce que la bibliografía sobre esta materia es escasa. Además, analiza la relación

entre el derecho y la educación, define el Derecho Educativo y se cuestiona si el acto educativo, entendido como aquel que se da entre el educador y el educando, puede ser regulado exhaustivamente por medio del derecho. Concluye en que el derecho es un medio para que la educación pueda llevarse a cabo de forma más adecuada y ordenada, y que el Derecho Educativo refleja la decisión política fundamental que en el campo educativo ha adoptado una sociedad. Por ello tiene una dimensión transformadora, porque el Derecho Educativo orienta los principios de los servicios de enseñanza, pero la realidad social exige la adaptación de las estructuras normativas (Villafuerte Vega, 2022b).

En 1997, el Dr. Germán Cisneros Farías presentó la investigación *Derecho Educativo Mexicano* que constituyó su tesis para optar al grado de Doctor en Derecho. En el texto reconoció que los ordenamientos jurídicos vigentes en materia educativa estaban desarticulados, difusos y desprovistos de tesis o principios fundamentales para su interpretación. A partir de esta premisa se cuestionó si era posible la creación del Derecho Educativo mexicano, luego de ciertas reflexiones sobre su fundamento, sus fuentes, su naturaleza y su contenido. Para conducir la investigación, el autor analizó la evolución histórica de las normas educativas en México y también estudió el artículo constitucional que le da sustento a esta materia (Cisneros Farias, 1997).

Otro de los precursores de esta rama del derecho es el Dr. Raúl Edilberto Soria Verderra, quién ha desarrollado diferentes estudios al respecto y en el 2014 publicó el libro *Introducción al Análisis del Derecho Educativo*. Además, es cofundador de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE), creada formalmente en el 2015. Esta organización cuenta actualmente con delegaciones nacionales en México, España, Andorra, Ecuador, Argentina, Perú, Guatemala, Colombia, Cuba, Brasil, China, Chile, Bolivia, Malasia, Portugal, Costa Rica, Uruguay y es bastante activa en la producción literaria sobre Derecho Educativo. (Gómez Téllez & Camacho López, 2022). Dentro de sus publicaciones en formato de libro, ya sea físico o digital, se encuentran las que siguen:

- *El Derecho Educativo: miradas convergentes*. El libro cuenta con colaboraciones de investigadores de México, Argentina, Ecuador, Cuba, España, Colombia, Brasil y Costa Rica (González-Alonso, 2018) (Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, 2018).
- *Derecho Educativo: Reflexiones de la Cultura de Paz en un contexto globalizado*. Esta obra se integra con aportes de investigadores de Brasil, Uruguay, España, Argentina, Costa Rica, Cuba, México (Duso Pacheco, & Villafuerte Vega, 2019) (Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, 2019).
- *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*. Contiene aportes de profesionales de España, Argentina, Brasil, Cuba, Guatemala, Portugal, Colombia, México y Costa Rica (González-Alonso y Castaño-Calle, 2020) (Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, 2020).
- *Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión*. (Carrera Pola y Ramírez León, 2022) (Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo México, 2022).
- *La dimensión transformadora del Derecho Educativo*. Las investigaciones corresponden a profesionales de México, Costa Rica, España, Cuba, Portugal y Brasil (González Alonso y Villafuerte Vega, 2022) (Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo, 2022).
- *Conceituação básica do Direito Educativo* (Duso Pacheco y Rufino Quinto, 2024) (Red Internacional de Investigación el Derecho Educativo Brasil, 2024).

Cuenta también con contribuciones en formato de capítulos de libro y artículos de revistas de investigadores y autores de diversos países, en las que se trata de explicitar y relacionar el Derecho Educativo desde diferentes dimensiones, perspectivas y características.

En los libros se presenta una visión holística del Derecho Educativo porque se involucran investigadores de diversas áreas de formación, quienes tratan de crear un lenguaje común y presentar las mejores estrategias de reflexión sobre los fundamentos de esta materia, en aras de sentar las bases para su desarrollo académico (Gómez Téllez, 2020). Las investigaciones que abordan la temática desde una perspectiva estrictamente jurídica son las siguientes: *Direito Educativo: conceito e definição* (Rufino Quinto & Duso Pacheco, 2024), *Diferencias entre el derecho a la educación y el derecho de la educación* (Gómez Téllez & Camacho López, 2020), *El derecho educativo como ciencia* (Soria Verdera & Soria Fernández, 2020), *Conceptualización del derecho educativo como disciplina de la ciencia* (Cifuentes Ramírez Á. J., 2020), *El rol del jurista en la gestión educativa* (Villafuerte Vega, 2020a), *La construcción jurídica del Derecho Educativo* (Soria Verdera & Soria Fernández, 2018).

En cuanto a la producción literaria guatemalteca, destaca la obra de Jovita Gil Montepeque (2019) denominada *Derecho Educativo. Recopilación comentada de leyes y reglamentos*, cuyo propósito es proporcionarle a todos los involucrados en el proceso educativo nacional, los instrumentos legales que se aplican con mayor frecuencia en el que hacer educativo. La investigadora reconoce que en Guatemala los instrumentos normativos están dispersos, y a manera de facilitar su comprensión, los compila, analiza y presenta organizados temáticamente. Aunque su propósito no es estudiar las bases conceptuales del Derecho Educativo (sino compilar normas y comentarlas), sin duda es una obra relevante sobre la materia, a nivel nacional.

En los últimos años el campo científico ha ampliado la producción de investigaciones sobre la materia, dando lugar a que se fortalezca y expanda, conceptual, epistológica y metodológicamente (Villafuerte Vega, 2022b). Sobre este punto se comparte el planteamiento de Zárate Carranza (2013), quien describe con mucha propiedad la situación actual del Derecho Educativo al señalar que, a pesar de la gran producción normativa actual, esta rama reguladora del proceso educativo no ha tenido un progreso formal en los variados temas que aborda. Hay poco desarrollo de la doctrina, falta de sistematización

de la jurisprudencia y otros problemas como la identificación de sus actores, la naturaleza de su objeto regulatorio y la dispersión normativa. Si bien el autor se refiere a la realidad de Chile, bien puede considerarse que esta también es la realidad de otros Estados.

3. DEFINICIÓN DE DERECHO EDUCATIVO Y RASGOS CARACTERÍSTICOS

Para Zárate Carranza (2013) el derecho posee múltiples definiciones en las cuales sus autores tratan de incorporar todos sus elementos constitutivos. Estas suelen ser el producto de un gran esfuerzo analítico y de investigación tendiente a descubrir los componentes que darán origen a nuevos estudios sobre su naturaleza, origen, principios y reglas. Las definiciones responden a un desarrollo histórico y a un momento específico. Entonces ¿cómo se define el Derecho Educativo? Villafuerte Vega (2022a) señala que ese vocablo suele ser utilizado sin precisar la especialidad terminológica a la cual se pretende hacer alusión. Esta confusión la atribuye a su carácter emergente dentro de los foros académicos, lo que provoca que su conceptualización aún presente ambivalencias que dificultan su comprensión técnica.

A continuación, se presenten diferentes definiciones y a partir de estas, se identifican algunas características de esta rama emergente del derecho.

Tabla 1. *Definiciones de Derecho Educativo*

Autor (es)	Definición
González Alonso (2022)	El Derecho de la Educación refiere al marco jurídico de la educación, a las normas educativas, al marco legislativo de la educación, también llamado Derecho Educativo, que comprende no solo el aspecto normativo o legislativo, sino también, como objeto de estudio, el de los componentes relacionados con desarrollo educativo, desde una perspectiva transversal, multi e interdisciplinar. (p.130). (pág. 130)
Soria Verdera y Soria Fernández (2020)	Enfoque de la ciencia jurídica destinado a investigar las fuentes, el origen histórico, la naturaleza, objeto, elementos y fines de la regulación educativa en todos sus aspectos, comprendiendo lo público y lo privado en su aspecto internacional, nacional, provincial y municipal, analizando su incidencia como herramienta motriz de la integración y desarrollo comunitario en la proyección cultural de los núcleos sociales para mejorar su futuro. (pp.51-52). (págs. 51-52)
Gómez Téllez y Camacho López (2020)	Andamiaje normativo vigente en el campo jurídico-educacional, basado en derechos y obligaciones específicas propias de una comunidad educativa integrada por escuela, sociedad, padres de familia y el Estado (p.42). (pág. 42)
Cifuentes Ramírez (2020)	Aquella disciplina jurídica y científica, de carácter especializado y autónomo, que tiene como objeto reconocer, estudiar y desarrollar integralmente el derecho fundamental a la educación, en su dimensión objetiva y subjetiva, buscando sistematizar, analizar y renovar el ordenamiento jurídico y las políticas públicas que regulan y garantizan los derechos, deberes y libertades de

Autor (es)	Definición
Gil Montepique (2019)	la familia, la sociedad y el Estado en el proceso educativo de los ciudadanos a partir de sus presupuestos antropológicos (p.191). (pág. 191) Conjunto de principios, normas e instituciones que regulan el sistema educativo, estableciendo los órganos del Estado a través de los cuales se ha de cumplir la obligación constitucional que a éste le compete en esta materia, normando las relaciones con los diferentes actores de la educación y la relación de éstos entre sí, a efecto de poder cumplir con el objeto y fines de la educación (p.16). (pág. 16)
Villafuerte Vega (2018)	Es el régimen jurídico de la educación. El estudio analítico de ese régimen jurídico determinará la valoración que una determinada sociedad ha efectuado sobre los elementos y manifestaciones de su sistema educativo. Así, pues, el Derecho Educativo permite señalar cómo se integran, ponderan y organizan las prestaciones, derechos y deberes de quienes se vinculan al ámbito educacional (p.223).p. 223).
García Leiva (2017)	El conjunto de normas, principios y conductas que regulan el fenómeno educativo, su organización, su entorno, sus actores, y su inserción en la comunidad, para el logro del Desarrollo (p.8). (pág. 8)
Zárate Carranza (2013)	Sistema de reglas y principios jurídicos que interactúan orgánicamente para regular el acontecer educativo formal de nuestro país. Es decir, decir, es un proceso que regula no solamente la educación en sí, (enseñar y aprender), sino también a sus actores (instituciones y comunidad educativa), las relaciones que surjan entre ellos (derechos y deberes) y la necesaria protección a los derechos fundamentales que se identifican en dicha

Autor (es)	Definición
Arce Gómez (1990)	dinámica. Es el derecho que regula en su integridad el sistema educativo (pp.123-124). (págs. 123-124) Tiene por objeto la regulación de la educación en todas sus manifestaciones: el sistema educativo, las formas de prestación educativas, los derechos y deberes de los beneficiarios, y los derechos y deberes fundamentales de las personas respecto a la educación, en suma, el régimen jurídico de la educación en una sociedad determinada (p.15). (pág. 15)

Nota. La tabla está organizada de forma cronológica de la obra más reciente a la más antigua.

Como se observa en la tabla, algunos autores han calificado al Derecho Educativo como un enfoque de la ciencia jurídica, una disciplina o un régimen jurídico (Soria Verdera & Soria Fernández, 2018; Cifuentes Ramírez, 2017 y Villafuerte Vega, 2018). Otros lo conciben como un marco jurídico, un andamiaje normativo o bien, un conjunto de normas, principios e instituciones o conductas (Gómez Téllez & Camacho López, 2020; Gil Montepeque, 2019 y García Leiva, 2017). En las definiciones más recientes se observa una tendencia a vincularlo con la comunidad y el desarrollo (Soria Verdera & Soria Fernández, 2018; García Leiva, 2017). Tras la revisión de las definiciones se identifican ciertos rasgos característicos que se individualizan a continuación:

- a) El Derecho Educativo tiene una perspectiva transversal, multi e interdisciplinar (González-Alonso, 2022). Esta idea también es compartida por García Leiva, quien concibe que tiene un “enfoque transversal, integrador e interdisciplinario” (p.6)(pág. 6).
- b) Contempla los derechos y las obligaciones de aquellos quienes integran una comunidad educativa y la relación de estos

entre sí (Gómez Téllez, 2020; Gil Montepeque, 2019 y Zárate Carranza, 2017). Para García Leiva (2017) esa comunidad se integra con educandos, padres, trabajadores de la educación, autoridades nacionales y provinciales, gestión privada, asociaciones cooperadoras, entidades gremiales, etcétera, y por ese motivo lo califica como un derecho “comunitario”.

- c) Permite determinar la valoración que una sociedad específica ha efectuado sobre los elementos y manifestaciones de su sistema educativo (Villafuerte Vega, 2018).

4. AUTONOMÍA DEL DERECHO EDUCATIVO

Cuando empezó a estudiarse el Derecho Educativo se le catalogó como una subespecialidad del derecho administrativo por considerar que la educación es un servicio público que debe prestar el Estado. En 1990, Arce Gómez lo consideró como un componente especializado del derecho administrativo porque le resultaban aplicables sus principios y disposiciones jurídicas generales. De igual forma, García Leiva (2017) lo concibe como un derecho “especial e innovador” del derecho administrativo. En opinión contraria, Soria Verdera y Soria Fernández (2020) señalan que la relación de esta materia con otras disciplinas jurídicas no supone aceptar que el Derecho Educativo es una parte o capítulo especializado de estas, ya que cualquiera de los enfoques formulados por estas otras áreas, son insuficientes para comprender en forma sistemática y en su universalidad al fenómeno educativo.

Zárate Carranza (2013) también asume esta última postura porque considera que las otras disciplinas no dan una respuesta integral a las características propias y especiales de la regulación educativa, además, la naturaleza del objeto que regula, la dispersión normativa, su volumen, la especialidad de su contenido y los actores involucrados constituyen razones para el nacimiento de esta nueva disciplina. En esa misma línea, Cifuentes Ramírez (2020) apuesta por su autonomía

basado en que, la especialidad de esta rama del derecho se hace necesaria por su conexidad íntima con principios antropológicos y filosóficos que le dotan de particularidades no abarcables por otras áreas de la ciencia jurídica. Además, porque su objeto de estudio, que es el derecho a la educación, tiene un carácter natural y pre-estatal que le confiere la fuerza necesaria para apuntar a su autonomía.

Soria Verdera y Soria Fernández (2020), postulan que la autonomía de una rama del derecho supone dos condiciones: la existencia de una legislación sectorial y la identificación de un “núcleo dogmático” que es el núcleo de su autonomía. Para delinearlo debe existir un desarrollo doctrinario sobre el contenido de esa disciplina jurídica específica. El núcleo debe ser lo suficientemente relevante como para definir una nueva disciplina jurídica y si no es posible identificarlo, tal disciplina o no existe o no es autónoma. En ese orden de ideas, la doctrina también considera que debe demostrarse la existencia del objeto de estudio de la disciplina jurídica en tres planos para que se le considere autónoma: el plano científico o doctrinario, el didáctico y legislativo. A continuación, se explica cada uno:

- a) *Autonomía en el plano científico*: es la posibilidad de adquirir conocimientos teóricos especializados para identificar el núcleo de la disciplina jurídica conformando, formulando, diseñando, delimitando y describiendo la materia y al menos, tres elementos esenciales: las relaciones jurídicas que la conforman, las instituciones y sus principios propios. Esta es palpable en los libros, los artículos científicos e investigaciones sobre la rama específica del derecho, que en conjunto constituyen su “doctrina” (Soria Verdera & Soria Fernández, 2020).
- b) *Autonomía en el plano didáctico*: se refiere a la atención especializada que las instituciones de enseñanza le dedican a esa rama específica del derecho. Esta dimensión se manifiesta a través de cátedras específicas, seminarios, foros y en general, estudios especializados sobre la materia (Soria Verdera & Soria Fernández, 2020).

- c) *Autonomía en el plano legislativo*: surge cuando se promulgan normas que no se adhieren a la normatividad de otra materia específica ya asentada. Se considera el nivel de desarrollo más alto y difícil de conseguir respecto para alcanzar la autonomía de una rama del derecho. Suele vincularse a la idea de codificación, pues si se sanciona una clase específica de normas sobre esa materia específica, se le está entregando autonomía de otras por la vía legislativa (Soria Verdera & Soria Fernández, 2020).

En lo que respecta a la autonomía legislativa, debe valorarse que la legislación educativa ha sido calificada como “amplia” y “dispersa” (Gil Montepeque, 2019 y Villafuerte Vega, 2022a); sin embargo, la existencia de leyes generales de educación en los estados pone de manifiesto la presencia de un marco normativo especializado en la materia. En América Latina, con excepción de Haití, los países cuentan con leyes generales de educación “que establecen el marco de las políticas educativas, sus principios y sus grandes lineamientos” (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación Buenos Aires -IIPE BUENOS AIRES- & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-, 2015).

En Guatemala, el artículo 33 de la Ley del Organismo Ejecutivo (Congreso de la República de Guatemala, 1989), estipula que al Ministerio de Educación “le corresponde lo relativo a la aplicación del régimen jurídico concerniente a los servicios escolares y extraescolares”, por lo tanto, se está reconociendo que existe un régimen jurídico específico relativo a la educación. Este reconocimiento también está plasmado en el artículo 37 de la Ley Nacional de Educación (Congreso de la República de Guatemala, 1991) que hace una referencia expresa a la “legislación educativa vigente”.

Con relación a la autonomía científica, desde 1982 es posible ubicar investigaciones sobre el tema (Escobar, 1982) y en el 2015, se estableció la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo -RIIDE- cuya producción científica ya fue comentada y que, sin lugar a duda, está sentando las bases doctrinarias de esta materia. Sin

embargo, la bibliografía específica aún sigue siendo escasa (Cifuentes Ramírez, 2017) y como lo reconocen Gómez Téllez y Camacho López (2020) “salvo honrosas excepciones- la reflexión jurídica-educativa ha sido tratada por personal carente de las visiones desde la Educación y del Derecho y la formación necesaria” (p.15).

En cuanto al plano didáctico, varios autores coinciden en que hace falta su desarrollo. El siglo pasado, Escobar (1982) ya se cuestionaba por qué las facultades de derecho y de educación habían descuidado la especialización en Derecho Educativo.

Cuatro décadas más tarde, Cifuentes Ramírez (2017) comenta que el derecho de la educación no es un tema incluido en los currículos de las facultades de derecho y tampoco se descubren fácilmente los expertos en el tema. Gómez Téllez y Camacho López (2020), consideran que es necesario crear espacios académicos de calidad, donde se unan el derecho y la educación.

En Guatemala, el artículo 37 de la Ley Nacional de Educación (Congreso de la República de Guatemala, 1991) contempla que los directores de centros educativos están obligados a tener conocimiento y pleno dominio de la legislación educativa vigente relacionada con su cargo y centro educativo que dirigen. Aunque los términos “legislación educativa” y “Derecho Educativo” no son equivalentes guardan estrecha relación puesto que la primera es parte del objeto de estudio del segundo. En ese sentido, el hecho de que la normativa vigente imponga a los directores la obligación de conocer este marco legal evidencia la importancia y pertinencia de su estudio.

5. FUENTES DEL DERECHO EDUCATIVO EN GUATEMALA

En Guatemala, la ley es la fuente del ordenamiento jurídico y la jurisprudencia la complementa. La costumbre rige en defecto de la ley aplicable o por delegación de la ley, siempre que no sea contraria a la moral o al orden público y que resulte probada (Congreso de la República de Guatemala, 1989, Ley del Organismo Judicial, artículo 2).

Las normas jurídicas se organizan jerárquicamente y en la cúspide de esa organización se ubica la Constitución Política de la República (Asamblea Nacional Constituyente, 1985), junto con las leyes constitucionales y los tratados internacionales en materia de derechos humanos. Por debajo, se encuentran las leyes ordinarias (promulgadas por el Congreso de la República), y luego las disposiciones reglamentarias (emitidas generalmente por las autoridades del Organismo Ejecutivo). En el último nivel de esa jerarquía se sitúan las disposiciones individualizadas, dentro de las que se encuentran las sentencias. Lógicamente esa jerarquía exige el respeto de la norma inferior, respecto de la norma superior. Entonces, se puede afirmar que las fuentes formales del Derecho Educativo en Guatemala son las siguientes:

- a) Constitución Política de la República de Guatemala (Asamblea Nacional Constituyente, 1985), cuyos artículos 71 al 81 estipulan la base jurídica y filosófica del derecho a la educación. En este nivel también se ubican los tratados internacionales que el Estado ha ratificado (que contemplan el derecho a la educación).
- b) Ley de Educación Nacional (Congreso de la República de Guatemala, 1991) y otras leyes ordinarias sobre la materia.
- c) Disposiciones reglamentarias, que comprenden los acuerdos gubernativos emitidos por el presidente de la república y los acuerdos ministeriales que, en esta materia, emite el Ministerio de Educación. La mencionada institución tiene un papel preponderante en la creación de Derecho Educativo, porque a través de sus acuerdos ministeriales se reglamentan aspectos relacionados con sus funciones y el que hacer de la educación a nivel nacional.
- d) Disposiciones individualizadas: esta categoría incluye todas aquellas sentencias en las que se analiza el derecho a la educación como un tema de fondo. La muestra de esta investigación se integra con este tipo de fallos (se presentan en los capítulos 4 y 5).

6. CONCLUSIONES

El Derecho Educativo se está configurando como una rama autónoma del derecho. La autonomía es más evidente en el ámbito legislativo y menos desarrollada en los planos científico y didáctico.

La manifestación legislativa de dicha autonomía es evidente porque en la mayoría de los estados existen leyes generales de educación que establecen el marco de las políticas educativas, sus principios y lineamientos fundamentales, a las que se suman un amplio grupo de normas jurídicas a las que se les ha calificado como “amplias y dispersas”. De hecho, en la legislación guatemalteca se reconoce que existe un “régimen jurídico concerniente a los servicios escolares y extraescolares”. Esta terminología evidencia que, al menos en el plano legislativo, las normas sobre esta materia se consideran parte de un régimen jurídico específico, lo que respalda la tesis de una autonomía normativa del derecho educativo. Ello resulta particularmente relevante, pues dentro del proceso de configuración de la autonomía de una rama del derecho, se le reconoce como el nivel de desarrollo más alto y difícil de alcanzar. El desafío en este punto radica en superar la amplitud y dispersión normativa y avanzar hacia un ordenamiento más organizado y articulado.

En cuanto a la autonomía en el plano científico, las investigaciones deben orientarse hacia la identificación del “núcleo dogmático” del Derecho Educativo, distinguiendo las relaciones jurídicas que lo integran, así como sus instituciones y principios. Hasta el momento, los estudios científicos enfocados en estas áreas son limitados. No obstante, debe reconocerse el aporte de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo -RIIDE-, cuya producción académica ha abordado aspectos relevantes como la conceptualización y definición del derecho educativo, la distinción entre esta disciplina y el derecho a la educación, su carácter científico, su construcción como disciplina y el papel del jurista en la gestión educativa. También ha estimulado el desarrollo de investigaciones multidisciplinarias en la materia, que sin duda, son una base para consolidarlo como una rama autónoma del derecho, desde un punto de vista científico.

Con relación al plano didáctico, la investigación identificó diversos aportes doctrinarios que destacan la necesidad de formar abogados especializados en materia educativa. Los autores coinciden en señalar que el derecho educativo requiere espacios formativos específicos donde converjan de manera estructurada los saberes jurídicos y pedagógicos. Además, la ausencia de cursos dedicados al derecho educativo en los planes de estudio de las facultades de derecho refleja una desconexión entre la formación jurídica y los problemas del sistema educativo. Esta brecha en la formación limita la posibilidad de desarrollar una masa crítica de profesionales capaces de interpretar, aplicar y transformar el marco normativo en favor del derecho a la educación. En consecuencia, el fortalecimiento de la autonomía del Derecho Educativo en este plano exige la formulación de programas académicos que lo integren como disciplina independiente, promoviendo la interrelación entre el derecho y la educación desde un enfoque multidisciplinario.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arce Gómez, C. (1990). *Derecho Educativo*. Editorial Universidad Estatal a Distancia -EUNED-.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1985). *Constitución Política de la República de Guatemala*.
- Carrera Pola, M. y Ramírez León, R.M. (2022). *Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión*. RIIDE México.
- Cifuentes Ramírez, A. J. (2017). El derecho educativo como disciplina jurídica. Derecho educativo colombiano. Propuesta para la mejora de la calidad de la educación y libertad de la enseñanza en colombia. [Tesis de doctorado Universidad de Navarra]. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/43749>
- Cifuentes Ramírez, A. J. (2020). Conceptualización del Derecho Educativo como disciplina de la ciencia jurídica. En Red Internacional de Investigación el Derecho Educativo -RIIDE-, F. González Alonso, & R. Castaño Calle (Edits.), *Análisis Conceptual y Metodológico del Derecho Educativo* (pp. 177-192). Editorial Isolma. <https://cedes.unach.mx/images/24.pdf>
- Cisneros Farias, G. (1997). *Derecho Educativo Mexicano [Tesis de doctorado]*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://repositorio.unam.mx/contenidos/88013>

- Congreso de la República de Guatemala. (1989). *Ley del Organismo Judicial, Decreto número, 2-89*.
- Congreso de la República de Guatemala. (1991). *Ley de Educación Nacional, Decreto número, 12-91*.
- Congreso de la República de Guatemala. (1997). *Ley del Organismo Ejecutivo, Decreto número, 114-97*.
- Duso Pacheco, & Villafuerte Vega (eds.). (2019). *Derecho Educativo: Reflexiones de la Cultura de Paz en un contexto globalizado*. Isolma.
- Duso Pacheco, L.M. y Rufino Quinto, J. (2024). *Conceituação básica do Direito Educativo*. Editora URI.
- Escobar, E. (1982). El Derecho Educativo: El Derecho de la Educación o el Derecho en la Educación. *Memoria del X Congreso Mundial Ordinario de Filosofía del Derecho y Filosofía Social. III*, págs. 209-214. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/9437>.
- García Leiva, L. A. (2017). El Derecho Educativo: sus relaciones con el desarrollo en la sociedad del conocimiento. *OEI – Revista Iberoamericana de Educación*. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/060garcialeiva.PDF>.
- Gelacio Panesso, J. D., & Duque Torres, J. D. (2019). El Derecho como forma cultural. *Ratio Juris, Universidad Autónoma Latinoamericana 14* (29), 17-25. <https://www.redalyc.org/journal/5857/585763965001/html/>.
- Gil Montepeque, J. (2019). *Derecho Educativo. Recopilación comentada de leyes y reglamentos* (Octava ed.). Ediciones Superiores.
- Gómez Téllez, A. O. (2020). Prólogo. En Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo -RIIDE-, F. González Alonso, & C. C. Raimundo (Edits.), *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo* (págs. 9-10). Editorial Isolma. <https://cedes.unach.mx/images/24.pdf>
- Gómez Téllez, A. O., & Camacho López, M. (2020). Diferencias entre el Derecho a la Educación y el Derecho de la Educación. En Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo -RIIDE-, F. González Alonso, & R. Castaño Calle (Edits.), *Análisis Conceptual y Metodológico del Derecho Educativo* (págs. 11-44). Editorial Isolma. <https://cedes.unach.mx/images/24.pdf>.
- Gómez Téllez, A. O., & Camacho López, M. (2022). Apuntes sobre el posible origen del Derecho Educativo en la antigüedad y su necesaria dimensión transformadora. En Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo -RIIDE-, F. González Alonso, & A. Villafuerte Vega (Edits.), *La dimensión transformadora del Derecho Educativo* (págs. 11-24). Editorial Renard. <https://mejoradelaconvivencia.es/apuntes-posible-origen-del-derecho-educativo-la-antigüedad-necesaria-dimension-transformadora>.

- González-Alonso, F. (2018). *El Derecho Educativo: miradas convergentes*. Caligrama.
- González-Alonso, F., y Castaño-Calle, R. (Eds.). (2020). *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*. Isolma.
- González Alonso, F. (2022). Los contextos esenciales del Derecho Educativo. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*(46), 129-159.
- Instituto Internacional de Pleneamiento de la Educación Buenos Aires -IIPE BUENOS AIRES- & Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura -UNESCO-. (2015). *Las leyes generales de educación en América Latina: el derecho como proyecto político*. (C. Croso, Edit.) <https://lnk.ink/EH58L>
- Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo -RIIDE-.(2018). *El Derecho Educativo: miradas convergentes*. (F. González Alonso, Edit.) Editorial Caligrama.
- Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo -RIIDE-. (2019). *Derecho Educativo: Reflexiones de la Cultura de Paz en un contexto globalizado*. (L. M. Duso Pacheco, & A. Villafuerte Vega, Edits.) Editorial Isolma. http://riide.unach.mx/images/LIBROS/2019_Derecho-Educativo.pdf.
- Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo -RIIDE-.(2020). *Análisis conceptual y metodológico del Derecho Educativo*. (F. González Alonso, & R. C. Calle, Edits.) Editorial Isolma. <https://cedes.unach.mx/images/24.pdf>.
- Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo -RIIDE-. (2022). *La dimensión transformadora del Derecho Educativo*. (F. González Alonso, & A. Villafuerte Vega, Edits.) Editorial Renard. http://riide.unach.mx/images/LIBROS/2022_La_dimension_transformadora_Derecho_educativo.pdf
- Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo Brasil -RIIDE BRASIL-. (2024). Conceituação básica do Direito Educativo. (L. M. Duso Pacheco & J. Rufino Quinto, orgs.) Editora URI. http://riide.unach.mx/images/LIBROS/2024_conceituacao_241016.pdf
- Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo México -RIIDE MÉXICO. (2022). *Derecho Educativo: Inclusión y Formación Profesional, otras miradas para la reflexión* (M. Carrera Pola & R. Ramírez León, Edits.). http://riide.unach.mx/images/LIBROS/Derecho_Educativo_RIIDE_MX.pdf
- Rufino Quinto, J. & Duso Pacheco, L. M. (2024). *Direito Educativo: conceito e definição*. En Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo Bra-

- sil -RIDE BRASIL-, L. M. Duso Pacheco & J. Rufino Quinto (orgs.), *Conceituação básica do Direito Educativo* (p. 14-23). Editora Uri. http://riide.unach.mx/images/LIBROS/2024_conceituacao_241016.pdf
- Soria Verdera, R. E.(2014). *Introducción al análisis del Derecho Educativo*. Pirca Ediciones.
- Soria Verdera, R. E., & Soria Fernández, P. A. (2018). La construcción jurídica del Derecho Educativo. En F. González Alonso (Ed.), *El Derecho Educativo: miradas convergentes* (págs. 45-66). Caligrama.
- Soria Verdera, R. E., & Soria Fernández, P. A. (2020). El Derecho Educativo como Ciencia. En Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo-RIIDE-, F. González Alonso, & R. Cataño Calle (Edits.), *Análisis Conceptual y Metodológico del Derecho Educativo* (págs. 45-70). Editorial Isolma. <https://cedes.unach.mx/images/24.pdf>.
- Villafuerte Vega, A.(2018). La relación entre el Derecho Humano a la Educación y la autonomía universitaria. En Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo -RIIDE-, & F. González Alonso (Ed.), *El Derecho Educativo: miradas convergentes* (págs. 223-236). Caligrama.
- Villafuerte Vega, A. (2020). El rol del jurista en la gestión educativa. En Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo -RIIDE-, F. González Alonso, & R. Cataño Calle (Edits), *Análisis Conceptual y Metodológico del Derecho Educativo*. (p. 193-220). Editorial Isolma. <https://cedes.unach.mx/images/24.pdf>
- Villafuerte Vega, A. (2022b). Epílogo. En Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo -RIIDE-, F. González Alonso, & A. Villafuerte Vega (Edits.), *La dimensión transformadora del Derecho Educativo* (págs. 223-224). Renard. http://riide.unach.mx/images/LIBROS/2022_La_dimension_transformadora_Derecho_educativo.pdf
- Villafuerte Vega, A.(2019). Teleología jurídica de la educación. En Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo -RIIDE-, L. M. Duso Pacheco, & A. Villafuerte Vega (Edits.), *Derecho Educativo: reflexiones sobre la cultura de paz en un contexto globalizado*. (p. 169-186). Editorial Isolma. http://riide.unach.mx/images/LIBROS/2019_Derecho-Educativo.pdf
- Villafuerte Vega, A. (2022a). Ambivalencia conceptual del Derecho educativo. *Educación y Futuro*(46), p. 81-105. <https://acortar.link/S3jahi>
- Zárate Carranza, M. (2013). Hacia un concepto de Derecho Educacional. *Derecho y Humanidades* (21), 111-128. <https://revistas.uchile.cl/index.php/RDH/article/view/34909/36611>

EL USO DE LA RADIO ESCOLAR COMO HERRAMIENTA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. EL PROYECTO INCLUSOUND

The use of school radio as a tool for educational inclusion. The Inclusound Project

Estanislao Carlos Riquer Hernández

Elisa Arias García

RESUMEN: *La radio escolar se ha consolidado como un recurso educativo innovador capaz de dinamizar el aprendizaje y fomentar la participación del alumnado. Más allá de su función informativa, la radio en el ámbito escolar permite desarrollar habilidades comunicativas, estimular la creatividad y promover la colaboración entre los estudiantes. Su carácter flexible y accesible facilita la integración de distintas áreas del currículo, convirtiéndose en una herramienta especialmente útil para atender la diversidad y promover la inclusión educativa, al ofrecer a todos los alumnos la oportunidad de expresarse, participar y aprender de manera cooperativa. En este contexto surge el proyecto “IncluSound”, que emplea la radio escolar como instrumento para favorecer la inclusión en Educación Primaria. La iniciativa se centra en crear un espacio motivador y participativo donde el alumnado pueda desarrollar competencias comunicativas, trabajar en equipo y explorar valores de cooperación e integración. Además, la propuesta busca incidir en diversas áreas del currículo desde una perspectiva multidisciplinar, combinando contenidos académicos con actividades que promuevan la atención a la diversidad y la participación equitativa. El proyecto se articula a través de tres programas de radio de carácter trimestral, en los*

que todos los estudiantes, incluidos aquellos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE), participan activamente. De esta manera, se potencia el desarrollo del potencial del ACNEAE y, al mismo tiempo, se fomenta que el resto del alumnado experimente un entorno integrador e inclusivo. "IncluSound" demuestra así cómo la radio escolar puede convertirse en un recurso pedagógico enriquecedor, capaz de motivar al alumnado, fortalecer sus competencias y construir un ambiente educativo más inclusivo y colaborativo.

Palabras clave: Radio escolar, inclusión educativa, competencias clave, aprendizaje interdisciplinar, Educación Primaria.

ABSTRACT: *School radio has established itself as an innovative educational resource capable of stimulating learning and encouraging student participation. Beyond its informative function, radio in schools allows students to develop communication skills, stimulate creativity and promote collaboration. Its flexible and accessible nature facilitates the integration of different areas of the curriculum, making it a particularly useful tool for addressing diversity and promoting educational inclusion, as it offers all students the opportunity to express themselves, participate and learn cooperatively. It is in this context that the 'IncluSound' project has emerged, using school radio as a tool to promote inclusion in primary education. The initiative focuses on creating a motivating and participatory space where students can develop communication skills, work in teams and explore the values of cooperation and integration. In addition, the proposal seeks to influence various areas of the curriculum from a multidisciplinary perspective, combining academic content with activities that promote attention to diversity and equitable participation. The project is organised through three quarterly radio programmes in which all students, including those with Specific Educational Needs (ACNEAE), actively participate. In this way, the potential of ACNEAE students is enhanced, while at the same time encouraging the rest of the student body to experience an integrative and inclusive environment. 'IncluSound' thus demonstrates how school radio can become an enriching educational resource, capable of motivating students, strengthening their skills and building a more inclusive and collaborative educational environment.*

Keywords: *School radio, educational inclusion, key competences, interdisciplinary learning, Primary Education.*

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas los centros educativos están apostando por metodologías activas y el uso de recursos innovadores y dinámicos a través de los que poder desarrollar las competencias clave del

alumnado. Un escenario en el que la radio escolar ha ido ganando protagonismo en aulas como las de Educación Primaria.

En este artículo se presenta la radio escolar como una herramienta educativa que logra potenciar la motivación del alumnado y su afán de aprendizaje a través de una perspectiva basada en la participación y la cooperación. En este contexto, publicaciones como el *Informe de situación de la radio escolar en España* (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y Fundación COPE, 2024) inciden en los resultados altamente positivos que se pueden alcanzar gracias al empleo de este tipo de recursos.

Es necesario tener presente que la radio escolar es una herramienta que se puede integrar en el currículo de Educación Primaria, debido a su naturaleza transversal, que permite trabajar las diversas áreas del currículo desde una perspectiva dinámica y desarrollar habilidades comunicativas, sociales y digitales (Martín-Pena et al., 2020; Sánchez et al., 2023; Melgarejo y Rodríguez, 2024).

Actualmente, la educación se enfrenta a cambios y nuevos retos, donde el uso de nuevas metodologías activas (Escarbajal y Martínez, 2023) e inclusivas permiten abrir un camino que dé respuesta a la demanda de la presente Sociedad digital, donde los docentes se ven inmersos en un amplio abanico de posibilidades educativas. Aparece un nuevo concepto de educación, en la que se pretende la consecución de objetivos dinámicos e innovadores a través de la práctica escolar y de respuestas pedagógicas basadas en la inclusión (Vidal Esteve, 2025).

Con todo ello, se entiende que la radio escolar no se concibe desde una dimensión únicamente lúdica, sino que permite desarrollar múltiples destrezas, entre ellas las relacionadas con el ámbito comunicativo (Aguaded y Martín-Pena, 2013; Rodero-Antón y Rodríguez-de-Dios, 2021), posibilitando un trabajo eminentemente práctico. Por otro lado, es importante destacar que la radio escolar es una herramienta de carácter pedagógico que con el paso de los años ha ido incrementando su grado de protagonismo en los centros educativos

españoles (Rodríguez, 2024). Y es que el medio radiofónico consigue trasladar al alumno al centro del aprendizaje y logra establecer un nexo entre distintas habilidades cooperativas, sociales y comunicativas.

A través de la radio o el audio digital el alumnado y el profesorado se sumergen en un nuevo entorno en el que poder desarrollar las diversas áreas curriculares y un amplio abanico de conocimientos y competencias con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo y una experiencia motivadora. (Sánchez-Serrano et al., 2023, p. 105)

Como se ha puesto de manifiesto en líneas previas, la radio escolar fomenta el desarrollo de las competencias clave en Educación Primaria y aporta numerosos beneficios: contribuye al desarrollo y mejora de la expresión oral, la escucha, estimula la creatividad, el pensamiento crítico y favorece el trabajo cooperativo y la inclusión en la escuela. Además, teniendo presente su flexibilidad, son evidentes todas aquellas posibilidades de carácter didáctico que ofrece este medio de comunicación a los procesos formativos en los niveles de Educación Primaria (Perona y Barbeito, 2007; Nuñez et al., 2020; Melgarejo y Rodríguez, 2024). Como inciden Sánchez-Serrano et al. (2023), la radio escolar aporta grandes beneficios al fomento de la competencia en comunicación lingüística y la competencia digital, así como de otras como la competencia personal, social y de aprender a aprender o la emprendedora.

En el entorno digital se ha logrado que las personas hagan uso de la radio escolar a través de distintas plataformas (Catalán, 2015).

Algunos estudios inciden además en la necesidad de complementar la competencia digital establecida en el currículum escolar con la competencia mediática, revelándose dicha competencia como clave para que niños y jóvenes puedan ejercer de forma crítica y activa su papel ante los medios en una sociedad de prosumidores mediáticos. (Núñez et al., 2021, p. 181)

Del mismo modo, la radio escolar puede concebirse a su vez como recurso que fomenta la inclusión educativa para el empoderamiento de las personas con discapacidad, favoreciendo la participación y la

igualdad de oportunidades (Bonilla del Río y Pérez, 2017). Es necesario entender que la radio escolar funciona como una herramienta de carácter multidimensional donde se logra establecer de manera elaborada una forma de equidad y participación de todos los alumnos. Otros autores como Zappala et al. (2011) subrayan que la educación inclusiva hace referencia a un enfoque de carácter filosófico, político y pedagógico a través de la conexión entre la aceptación y la valoración de una serie de diferencias de la escuela para cada uno de sus alumnos. Esto se establece a partir de un nexo entre escuela y su alumnado, estableciendo métodos didácticos y pedagógicos que logren establecer al alumno como una parte más de un todo educativo.

Por otro lado, es importante tener presente que la educación inclusiva no es una mera facilitación de los distintos aspectos educativos que se dan en la escuela, sino que supone una dimensión más amplia donde se entiende la inclusión como un constructo de participación y unión entre los estudiantes para lograr establecer un objetivo común (Barton, 1998; citado en Coronado y Peinado, 2014). En consonancia con lo expuesto, la Fundación COPE e INTEF (2024) inciden en que la capacidad inclusiva es una de las mayores fortalezas que tiene la radio educativa. Una dimensión de especial relevancia en el currículo actual (Real Decreto 157/2022). Esto es un hecho demostrable, dado que la radio escolar logra crear un espacio para todos, forjando un punto de inclusión y diversidad educativa.

2. DISEÑO DE UN PROYECTO DE RADIO ESCOLAR. INCLUSOUND: UN ESPACIO INCLUSIVO

2.1. Planteamiento y objetivos

A partir de lo establecido anteriormente, en este artículo se propone el diseño de un proyecto de radio escolar titulado “Inclu-Sound”, con el que se pretende aproximar al alumnado a la inclusión educativa, con la intención de motivar a los estudiantes a reflexionar sobre la inclusión, tanto dentro como fuera de las aulas, a través de un espacio abierto, comunicativo, participativo y de trabajo creativo

y cooperativo. Con la creación de este proyecto se persigue construir un espacio de inclusión dentro del centro educativo, donde el alumnado, a través de la colaboración conjunta y desde el fomento al respeto hacia aquellos alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, sea partícipe del enfoque educativo planteado, fomentando la inclusión de todo su alumnado.

Se pretende, por tanto, crear un espacio donde el alumnado, con la ayuda del equipo docente, aprenda a trabajar en equipo, potenciando las capacidades de cada alumno, así como las competencias clave y específicas, promoviendo la inclusión, la creatividad y el trabajo cooperativo y colaborativo desde un punto de vista de pertenencia al propio centro educativo, donde además, se tendrá presente el DUA a través de sus tres principios: proporcionar múltiples formas de implicación, múltiples formas de representación y múltiples formas de acción y expresión (Alba, 2019).

Es importante destacar que este proyecto está dirigido al 6º curso de Educación Primaria con las correspondientes adaptaciones según la ratio de alumnos, el perfil del alumnado o sus propias características personales. En este caso se ha tomado como referencia las características de un grupo que pueda servir de muestra, con un total de 25 alumnos, donde dos de ellos son ACNEAE (Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo), los cuales están diagnosticados con TDAH y TEA. Esto será un factor clave en el desarrollo de las fases del diseño del proyecto, dado que se creará en el aula un espacio inclusivo para que todo el alumnado aprenda a trabajar cooperativamente.

Aunque el título del proyecto en su conjunto es *IncluSound*, se ha seleccionado también una denominación para el programa que los alumnos desarrollarán durante los tres trimestres: “Con voz inclusiva”. Este programa se articulará en cinco secciones que se pretenden abordar desde un enfoque basado en la inclusividad y la diversidad.

De este modo, se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Diseñar un proyecto de radio escolar que fomente la inclusión educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, mediante la empatía y la comunicación desde una perspectiva transversal, donde se potencien las destrezas comunicativas, la competencia personal, social y de aprender a aprender y la competencia digital.
- Promover la creación de espacios y contenidos donde se visibilice la inclusión con el alumnado de 6º de Educación Primaria a través de entrevistas, reportajes y tertulias.
- Fortalecer el uso del lenguaje oral y escrito a través de herramientas radiofónicas.
- Establecer actitudes de respeto y cooperación durante la creación y emisión de programas radiofónicos.
- Motivar al alumnado a crear un espacio de expresión, promoviendo la difusión de programas radiofónicos ante toda la comunidad educativa.

2.2 Metodología

Con el desarrollo de este proyecto se pretende que los alumnos desarrollen un aprendizaje significativo (Ausubel, 1968) a través de diversas estrategias metodológicas como el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Cooperativo.

El Aprendizaje Basado en Proyectos es considerado como una metodología o estrategia de enseñanza-aprendizaje, donde los estudiantes protagonizan su propio aprendizaje desarrollando un proyecto de aula que permite aplicar los saberes adquiridos sobre un producto o proceso específico, poniendo en práctica todo el sistema conceptual para resolver problemas reales. (Medina y Tapia, 2017, p. 236)

Así, el alumnado trabajará de manera activa, planeando, implementando y evaluando procesos relacionados con la vida diaria, con lo que trasciende al aula educativa (Martí, 2010; citado en Escarbajal y Martínez, 2023).

Por otra parte, el aprendizaje cooperativo también estará muy presente en el aula. Esta metodología “constituye un medio para que los estudiantes adquieran determinados valores y practiquen habilidades ligadas a la cooperación en el contexto del trabajo en una clase normal” (Robles, 2015, p. 62). A lo largo de la creación del proyecto, los alumnos estarán plenamente comprometidos con el trabajo de forma cooperativa (Johnson & Johnson, 1994), donde adoptarán diversos roles, los cuales se irán rotando en los distintos programas, puesto que en la creación de cada programa los alumnos irán adoptando roles distintos, para así poder crear un ambiente más inclusivo y no establecer roles fijos en los estudiantes.

De esta forma, se desarrollarán tres programas de carácter trimestral. Cada espacio estará conformando por cinco secciones distintas. A partir de una temática general relacionada con la inclusión educativa (una por trimestre), se trabajará con diferentes géneros radiofónicos y formatos tales como el reportaje, la entrevista a profesionales o familias relacionados con la temática que se está tratando, la tertulia, contenidos de arte a partir de lectura de poesía o charlas sobre cine y música, y finalmente, un espacio donde se abordan distintas reflexiones que hacen los alumnos del centro a través de un buzón de sugerencias.

2.3. Temporalización del proyecto

Para la creación de este proyecto de radio escolar se va a llevar a cabo la elaboración y diseño de un programa llamado “Con voz inclusiva”, el cual tendrá tres entregas distintas, siendo una por trimestre. El diseño del primer programa se presenta en este artículo. Tendrá una temporalización que se extenderá de octubre a diciembre. Al ser la primera vez que el alumnado realiza un proyecto de este tipo, será necesario proporcionarles más tiempo que en trimestres siguientes para que se puedan familiarizar con cada fase.

Se han elaborado seis fases distintas de carácter correlativo, de modo que cuando se finaliza una de las fases se da inicio a la siguiente.

2.3.1. Temporalización 1er trimestre

Tabla 1. Temporalización fase de planificación y de guionización y ensayos 1er trimestre

Fases	Fecha	09/10	11/10	16/10	18/10	23/10	25/10	30/10	6/11	8/11	13/11
Planificación											
Guionización y ensayos											

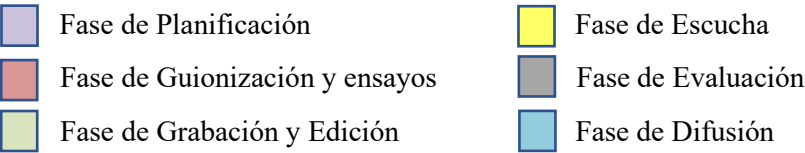
Fuente: Elaboración propia

Tabla 2. Temporalización fases de grabación y edición, escucha, evaluación y difusión 1er trimestre

Fases	Fecha	15/11	20/11	22/11	27/11	29/11	6/12	13/12	20/12
Grabación y edición									
Escucha									
Evaluación									
Difusión									

Fuente: Elaboración propia

Figura 1. Temporalización de las fases



Fuente: Elaboración propia

2.4. Áreas implicadas

A la hora de llevar a cabo la creación de este proyecto se ha considerado oportuno trabajarlo de forma transversal en distintas áreas del currículo de Educación Primaria, en las que poder abordar diversas competencias clave, competencias específicas y saberes básicos complementarios en el desarrollo de esta propuesta. Esta iniciativa ha sido concebida para el alumnado de 6º de Educación Primaria, si bien puede hacerse extensiva a cursos previos con las adaptaciones oportunas.

Para su creación se ha tomado como referencia el *Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*. Para llevar a cabo esta propuesta las áreas elegidas han sido:

- Lengua Castellana y Literatura
- Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural
- Educación Artística
- Educación en Valores Cívicos y Éticos

Por cuestión de espacio de la presente publicación no ha sido posible detallar el desglose de competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos de las materias seleccionadas.

2.5. Diseño de las fases del proyecto

Los tres programas que se llevarán a cabo a lo largo del curso seguirán las siguientes fases: planificación, guionización y ensayos, grabación y edición, escucha y evaluación. A pesar de que en todos los programas se sigan las mismas etapas, el primer programa, como se ha especificado anteriormente, requiere de una temporalización más amplia, al ser el primero.

En las diferentes fases se especificarán los roles que irán adoptando los alumnos y las adaptaciones al ACNEAE. Se asignarán ta-

reas teniendo presentes sus intereses, capacidades y necesidades específicas, fomentando la inclusión y participación. Se intentará adaptar el entorno y las tareas para que el estudiante con TDAH y TEA se sientan seguros, motivados y parte del grupo. Los alumnos con TDAH suelen beneficiarse con actividades dinámicas, prácticas, breves y variadas. Podemos asignarles tareas que requieran energía, creatividad y espontaneidad. Entre los roles se pueden encontrar el de presentador o co-presentador, locutor, con intervenciones breves y una estructura clara, reportero o entrevistador, control del tiempo o del guion (puede ayudar a controlar el ritmo con herramienta visual, requiere supervisión, pero puede fomentar la responsabilidad), intérprete en las dramatizaciones...

Por su parte, los alumnos con TEA suelen beneficiarse de estructuras claras, tareas predecibles y roles que se ajusten a sus intereses o rutinas. Algunos alumnos pueden tener excelentes habilidades lingüísticas, memoria o atención al detalle. Si le gusta escribir, puede encargarse del guion del programa, cumpliendo la función de guionista o redactor, permite trabajar en silencio en numerosos momentos y con previsibilidad, locutor de secciones fijas (puede preparar su intervención con antelación, tareas rutinarias y con poca improvisación), manejo técnico (con apoyo, algunos alumnos con TEA muestran interés por la tecnología, pueden disfrutar manejando software de grabación o edición), entre otros.

En relación a ambos perfiles, tendremos presente: adaptar los tiempos y formas de participación, usar guiones visuales y pictogramas si es necesario, fomentar el trabajo en pareja o en grupo con compañeros de apoyo, ofrecer espacios de descanso o desconexión si lo necesitan, reforzar de forma positiva su participación. Recordemos que la inclusión educativa no solo se tiene presente en la dinámica de trabajo, sino que la propia temática de los espacios creados gira en torno a ella. A continuación, se detallan las fases previstas para el primer programa.

2.5.1. Diseño de la fase de Planificación

Tabla 3. *Diseño de la fase de planificación*

FASE DE PLANIFICACIÓN	
Temporalización	2 semanas /4 sesiones (del 9 al 18 de octubre)
Objetivos	- Llevar a cabo la organización del proyecto a través de la asignación de grupos y roles de cada alumno dentro de su propio grupo de trabajo. - Delimitar el tema central del programa y su enfoque dentro de cada sección. - Definir el diseño del programa: número de secciones, contenidos de cada sección. - Establecer una planificación en cuanto a la temporalización de todas las fases del proyecto.
Grupo	25 alumnos de 6º Educación Primaria 1 alumno con TDAH 1 alumno con TEA
Planteamiento	
En esta primera fase de planificación se llevará a cabo la distribución sobre cómo se va a realizar el proceso de elaboración del programa. De este modo, al simbolizar el punto de partida del proyecto, se ha decidido que esta primera fase sea más extensa que las que se desarrollarán en los programas del segundo y tercer trimestre. En esta etapa de planificación, y también en las siguientes, se establecerán herramientas y alternativas educativas que ayuden a guiar el trabajo del AC-NEAE. Esta fase se dividirá en 4 sesiones, donde se abordarán los aspectos relativos a la planificación del programa: se realizará la presentación del proyecto, se crearán los grupos de trabajo y se fomentará un ambiente organizativo en el aula a partir de la toma de decisiones respecto a los roles que llevará a cabo cada uno de los alumnos.	

SESIONES		
Sesión 1	En esta primera sesión se presentará a los alumnos la innovadora idea de aprender a través de la creación de un proyecto de radio escolar, donde se les explicará que podrán ser locutores, reporteros e incluso técnicos de sonido. Se indicará en qué consistirá el proyecto y cómo se llevará a cabo a través de la presentación inicial de elementos esenciales del medio radiofónico como es el guion, con el que se trabajará también durante la etapa siguiente.	
	Actividades - Presentación de la radio como medio de comunicación. Ejemplo de programa de radio. - Entre todo el grupo, proponer ideas para abordar la temática del programa. - Explicación: cómo se estructura un programa de radio, primera aproximación a las secciones, contenido del guion y roles.	
	Adaptaciones al ACNEAE	- Uso de imágenes y pictogramas para poder desarrollar la explicación. - Establecer una estructura clara en las explicaciones para que el alumno con TEA comprenda de forma adecuada lo que se le está exponiendo.
Sesión 2	En esta segunda sesión se decidirán algunos de los elementos clave del programa. Posteriormente, se crearán los grupos y cada uno realizará la elección de la sección que más le pueda interesar. Si el tiempo disponible es limitado se continuará en la sesión siguiente.	

	Actividades	
	- Elección del título, temática del programa y sus cinco secciones. - Creación de grupos: 3 grupos de 4 alumnos y 2 grupos de 5 alumnos. Si no hay tiempo disponible se continuará en sesiones siguientes.	
	Adaptaciones al ACNEAE	- Ofrecerles un mayor tiempo en la realización de sus actividades. - Aportarles ejemplos claros y concisos de lo que necesitan trabajar.
Sesión 3	En esta sesión se llevará a cabo la elección de roles de cada alumno. Empezarán a iniciarse en el mundo de la radio a través de un primer contacto con recursos radiofónicos como el guion, con el que trabajarán detenidamente en la fase siguiente. Esta sesión adquiere relevancia porque será cuando la planificación del programa empiece a funcionar y el alumnado comenzará a ejercer los roles.	
	Actividades	
	- Aproximación al guion radiofónico. - Reparto de roles en cada grupo. - Explicación por parte del docente de en qué consiste cada rol asignado. - Inicio del trabajo de cada grupo en torno a la temática que se abordará. *Si no hay tiempo disponible se continuará trabajando en sesiones siguientes.	
	Adaptaciones al ACNEAE	- El alumno con TEA se encargará de un rol de carácter más estructurado: redactor/guionista. - El alumno con TDAH se encargará de un rol de carácter dinámico

		y estimulador: locutor, si bien irá alternando con el rol de redactor.
Sesión 4	En esta última sesión de la fase de planificación se pretende lograr que cada sección esté correctamente planificada.	
	Actividades	
	- Elección de los títulos de las secciones a través de la propuesta ofrecida por el docente. - Decidir el contenido de cada sección y la estructura que va a seguir. Asesoramiento previo. - Cada grupo creará un listado donde se especifiquen los recursos necesarios en cada sección. - Se llevará a cabo la planificación de las secciones.	
	Adaptaciones al ACNEAE	- Ofrecerle ayuda a la hora de realizar el trabajo ya sea a partir de esquemas o pictogramas. - Crearle refuerzos positivos en sus logros de trabajo.
Planificación de las secciones – Posibles ejemplos		
Careta de entrada y presentación	Planificación	Recursos y estrategias
	Elección del locutor/es que llevará a cabo la presentación.	Selección de roles
	Planteamiento de la temática del programa. Guion inicial	Plantilla guion
	Grupo de 3 alumnos: presentador, redactor y técnico de sonido.	Selección de roles
	Planificación	Recursos y estrategias
	1. Elección del tema. Ejemplo de temática:	Lluvia de ideas

1. Informando sin muros (Reportaje)	las barreras físicas y sociales de nuestra ciudad.	
	2. Enfoque social que se le quiere dar al reportaje	Fichas de enfoque
	3. Investigación y selección de información	Búsqueda de información
	4. Aproximación al guion	Plantilla guion
	Grupo de 5 alumnos: coordinador, redactor/es, locutores y técnico de sonido.	Selección de roles
	Adaptaciones al ACNEAE	El alumno con TDAH adoptará el rol de locutor en una parte del reportaje para favorecer llevar a cabo actividades donde sea necesario implicar su expresión oral y ser activo. Además, colaborará en labores de redacción del guion.
2. La mesa inclusiva (Tertulia)	Planificación	Recursos y estrategias
	1. Elección del tema. Ejemplo: mejora de la convivencia en el centro escolar.	Lluvia de ideas
	2. Formulación de preguntas a debatir	Plantilla con distintos tipos de preguntas
	3. Preparación de argumentos	Fichas de ideas sobre el tema tratado

	Grupo de 5 alumnos: moderadora, redactor (TEA), participantes de la tertulia (tertulianos) y técnico de sonido	Selección de roles
3. La voz de la experiencia (Entrevista)	Planificación	Recursos y estrategias
	1. Elección de la persona entrevistada	Listado de posibles entrevistados
	2. Definir el motivo de la entrevista	Guion inicial
	3. Plantear la presentación que se quiere llevar a cabo	Borrador de cómo se plasmará la idea principal de la entrevista
	4. Inicio de redacción de preguntas	Borrador – cuestionario inicial con preguntas que se quieren abordar
	Grupo de 5 alumnos: coordinador, presentador/ entrevistador, redactor/es y técnico de sonido	Selección de roles
	Adaptaciones alumnos NEE	El alumno con TEA será el encargado de realizar el trabajo de redactor/guionista. El alumno que cumple la función de presentador/entrevistador también llevará a cabo el rol de redactor, así esta función es compartida y puede ayudar al alumno con TEA siempre que lo precise.

4. ExpresArte (Lectura de poemas y charlas de arte)	Planificación	Recursos y estrategias
	1. Selección de los poemas	Búsqueda de poesía en la biblioteca del centro y a través de herramientas digitales
	2. Preparación del contenido del guion: presentación de los poemas y sus autores, lectura y cita final	Plantilla donde se especifique el poema, la autoría y la reflexión final. Base guion. Fichas de lectura
	Grupo de 4 alumnos: presentador, locutor poemas, coordinador y técnico de sonido.	Selección de roles
5. Reflexiones abiertas (Reflexiones del centro)	Planificación	Recursos y estrategias
	1. Elección del tema: ¿cómo sería la escuela sin barreras sociales?	Lluvia de ideas
	2. Preparación del contenido y planificación de recopilación de testimonios.	Plantilla
	Grupo de 5 alumnos: presentadora, locutores, coordinador y técnico de sonido	Selección de roles
Cierre del programa	Planificación	Recursos
	Delimitación de contenido resumen del programa, agradecimientos, despedida y careta.	Plantilla guion inicial
	Grupo de 3 alumnos: locutor, redactor y técnico de sonido.	Selección de roles

Fuente: Elaboración propia

2.5.2. Diseño de la fase de guionización y ensayos

Tabla 4. *Diseño de la fase de guionización y ensayos*

FASE DE GUIONIZACIÓN Y ENSAYOS	
Temporalización	3 semanas / 6 sesiones (23 de octubre a 13 de noviembre)
Ubicación	Aulas de ordenadores, aula ordinaria o Aula del Futuro, si el centro dispone de ella.
Objetivos	- Elaborar el guion completo de cada sección a través de las ideas establecidas en la fase de planificación. - Seleccionar los recursos necesarios para poder crear cada sección. - Realizar los ensayos correspondientes para poder desarrollar correctamente cada sección. - Corregir posibles errores antes de dar paso a la fase de grabación
Planteamiento	
En esta segunda fase abarcaremos la preparación de los componentes necesarios para posteriormente grabar y dar forma al proyecto. Se da paso a la redacción de los guiones, selección de aquellos recursos musicales y efectos sonoros que formarán parte de las secciones, ensayos que se realizarán de forma previa a la grabación y tener presente la parte técnica necesaria, la cual debe estar preparada para el momento de la grabación. Al igual que sucede en la fase de planificación, la fase de guionización será más extensa que en los trimestres siguientes, dado que es la primera vez que escriben guiones.	
Sesiones	
	A lo largo de esta sesión se llevará a cabo un repaso de todo lo abordado en la fase de planificación. Se incidirá en lo que corresponde a esta fase. Se abordarán las claves para escribir un guion y comenzar la redacción de guiones por grupos.

Sesión 1	Actividades	
	- Recordatorio de todo lo establecido en la fase de planificación. - El guion radiofónico. - Cada grupo realizará la redacción de su guion a través de lo planteado en esta sesión y las ideas recogidas a lo largo de la planificación y todo lo trabajado durante esa fase previa.	
	Adaptaciones al ACNEAE	- El alumno con TDAH a la hora de realizar la redacción del guion llevará a cabo redacciones a través de una plantilla, que le ayudará a establecer todo en un espacio de tiempo más reducido. Esto ayudará a que no tenga que mantener la atención durante largos periodos de tiempo. - Al alumno con TEA se le facilitarán plantillas con frases breves y pictogramas. Los pictogramas favorecerán que pueda comprender mejor los procedimientos que puedan ser más dificultosos para el alumno.
Sesión 2	Una vez que los grupos han escrito su guion, a partir de lo elaborado en la fase de planificación y la sesión previa, a lo largo de esta segunda sesión se llevará a cabo la lectura de los guiones realizados y, con el apoyo del maestro, la revisión del contenido. Si los grupos aún no han terminado, continuarán con la escritura del guion.	
	Actividades	
	- Cada grupo hará lectura de su guion para ver si es necesario añadir, modificar o eliminar contenido. - Revisión de los contenidos por parte del alumnado y del docente. - Posible reescritura de los guiones. - En los guiones de las diversas secciones se recomienda que exista una presentación o elemento inicial de identificación y	

	apertura de la sección, desarrollo del contenido y cierre/despedita o enlace con la sección siguiente. Se puede trabajar con diferentes formatos según cada sección, para otorgar variedad y dinamismo al programa, pero a la vez debe cuidarse que exista un hilo conductor entre los distintos contenidos del programa. - Se facilitarán pautas para practicar la entonación, pausas, vocalización y diferentes claves en torno a la locución para poder trabajar de forma previa a la grabación.	
	Adaptaciones al ACNEAE	- El alumno con TDAH podrá realizar el ensayo de lo escrito de forma oral. - El alumno con TEA podrá elaborar su parte del guion a través de tarjetas divididas en partes para mejorar su atención y facilitar la lectura.
Sesión 3	En el transcurso de esta tercera sesión, cada grupo deberá hacer selección de música y efectos sonoros que quieran que aparezcan en sus secciones. Si quedan cuestiones pendientes de lo trabajado en sesiones previas seguir trabajando en ello.	
	Actividades	
	- Búsqueda de aquellas músicas y efectos sonoros que se quieran incluir en las secciones. Puesta en común. - Los grupos elegirán los efectos y en el guion marcarán en qué momento quieren que se introduzcan. - A través de una ficha técnica se realizará un registro de aquellas músicas y efectos escogidos para formar parte de las secciones.	
	Adaptaciones al ACNEAE	- El ACNEAE podrá hacer uso de listas visuales y auriculares a la hora de hacer la selección en caso de que puedan tener hipersensibilidad auditiva, más en el caso del alumno con TEA.
	Una vez ya se hayan elaborado los guiones, a lo largo de esta sesión se llevarán a cabo los ensayos. En sesiones previas se ha	

Sesión 4	podido comenzar a facilitar a los alumnos orientaciones sobre la locución para que los estudiantes hayan podido empezar a practicar de forma autónoma con sus textos.	
	Actividades	
	- Cada grupo lee su guion y mientras realizan la lectura, se intercalan los efectos de sonido y la música en las partes correspondientes de cada sección. Los coordinadores irán mostrando los momentos de intervención de cada alumno. Es recomendable realizar lecturas iniciales sin incluir efectos y músicas y posteriormente se puede trabajar de forma conjunta. - El maestro indicará las puntualizaciones que crea convenientes a cada grupo: en relación a la entonación, volumen, ritmo, nivel de interacción... durante la lectura del guion. - Pueden hacer uso inicial de materiales como micrófonos, guiones y dispositivos para reproducir efectos sonoros y música.	
	Adaptaciones al ACNEAE	- El alumno con TDAH hará la lectura de su guion en fragmentos breves. - El alumno con TEA realizará ensayos previos al ensayo grupal para que esté preparado cuando se realice el trabajo en grupo y se le explicará cómo se procederá para poder adelantarle a la situación.
Sesión 5	En la sesión anterior se realizó un ensayo a nivel de grupo y sección, pero en esta ocasión ya se va a llevar a cabo el ensayo a nivel general, donde se practicará el programa completo siguiendo el orden de las secciones.	
	Actividades	
	- Se realizará un ensayo general, donde cada grupo llevará a cabo la lectura de su guion. Se establecerá en el orden de las secciones. - Se llevará a cabo una coordinación de las entradas y salidas de cada sección y audio, donde los técnicos de sonido de cada	

	grupo y sección llevarán el control de la dimensión técnica: efectos sonoros, músicas, cortes...	
	Adaptaciones al ACNEAE	El alumno con TDAH tendrá una señal luminosa que le indicará que es su turno en el momento de empezar su rol como locutor.
Sesión 6	En esta última sesión de la fase de guionización se llevará a cabo la preparación final de la producción y se realizará un análisis de todo el contenido para revisar que está todo listo para ser grabado.	
	Actividades	
	- Revisión final del guion. Se revisará si el guion está completo, si los efectos sonoros están bien seleccionados y ubicados, si todos los integrantes de cada grupo saben cumplir correctamente su función y si el material técnico está en orden y funciona correctamente. - Se creará una lista de tareas donde se marcarán todos aquellos aspectos cumplidos a lo largo de la fase de guionización y ensayos para así comprobar que están listos para la fase de grabación.	
	Adaptaciones al ACNEAE	- El alumno con TEA podrá hacer una lectura final con ayuda, previa a los demás compañeros, para así adelantarse al momento de ensayo. - El alumno con TDAH hará la lectura final con fragmentos breves y haciendo descansos.
Producción de las secciones		
Careta de entrada y presentación		- Redacción del guion. Texto y música, presentación del programa.
1. Informando sin muros		- Redacción del contenido del guion. Identificación de aquellas barreras físicas y sociales que hay en la ciudad. - Se añadirán efectos sonoros en consonancia con la temática tratada. - Ensayo para favorecer la fluidez de lectura.

2. La mesa inclusiva	- Redacción del guion: presentación, posibles preguntas para plantear durante la tertulia y cierre. - Se realizarán ensayos para aprender a respetar el turno de palabra de los compañeros. - Elección de cortinilla al inicio y al cierre de la sección.
3. La voz de la experiencia	- Elaboración de guion con la presentación y las preguntas que se desea formular al entrevistado y cierre/despedita. - Será importante practicar el diálogo entre compañeros antes de proceder a la grabación de la entrevista. - Elegir efectos y músicas para dar paso al inicio de la sección.
4. ExpresArte	- Escritura del guion en el que se incluya la selección de los poemas inclusivos que se desean leer. Poemas inclusivos en los que se evidencia el respeto a la diversidad y se da visibilidad a la inclusión. - El alumnado que se desempeñe el rol de locutor/a hará ensayos para potenciar una correcta lectura expresiva. - En el guion se reflejarán efectos sonoros en función del contenido de cada poema para realizar la ambientación sonora durante la lectura. También se puede trabajar con música.
5. Reflexiones abiertas	- Redacción del guion a partir de las reflexiones recogidas de los alumnos a lo largo de estas semanas. - Se ensayará la lectura, perspectiva reflexiva. - Se acompañará con elementos sonoros. Creación de ambientación sonora.
Cierre del programa	- Redacción del guion. Cierre: resumen del programa, reflexión final, agradecimientos a los oyentes, texto y música de despedida.

Fuente: Elaboración propia

2.5.3. Diseño de la fase de grabación y edición

Tabla 5. *Diseño de fase de grabación y edición*

FASE DE GRABACIÓN Y EDICIÓN	
Temporalización	3 semanas / 6 sesiones (15 de noviembre a 06 de diciembre)
Ubicación	Estudio de grabación
Objetivos	- Materializar el trabajo realizado en las fases previas en un producto radiofónico. - Potenciar el desarrollo de la expresión oral: entonación, vocalización, ritmo... - Desarrollar el aprendizaje de la competencia digital con el uso de dispositivos como ordenadores, grabadoras digitales, conexión de micrófonos y programas de edición de audio como Audacity. - Fomentar la escucha activa.
Planteamiento	
A lo largo de esta fase se va a llevar a cabo el proceso de grabación y edición de aquellos contenidos trabajados en las fases previas. Se puede llevar a cabo en primer lugar la grabación de voz y posteriormente en el proceso de edición insertar efectos sonoros y músicas o bien realizar de forma simultánea durante la grabación. En este primer programa esta fase tiene una duración más extensa (tres semanas, 6 sesiones), para así poder aprender las distintas destrezas que implican la etapa de grabación y edición de audio.	
Sesiones	
Sesión 1	En esta primera sesión se explicarán al alumnado las claves fundamentales del proceso de grabación.
	Actividades
	- El proceso de grabación. Claves fundamentales. - Probar a grabar la voz del alumnado. - Realizar una demostración a través de la grabación de un audio con los micrófonos.

	Adaptaciones al ACNEAE	- Al alumno con TDAH se le proporcionarán una serie de tarjetas con pautas y pausas para que se grabe. - El alumno con TEA recibirá las instrucciones a partir de pictogramas y se grabará solamente con el docente para así darle un espacio de confianza y tranquilidad. Si le otorgamos el rol de redactor/guionista, su trabajo en el proyecto no cuenta con la necesidad de que se grabe al ser redactor, pero puede resultar de interés que se familiarice con el uso del micrófono.
Sesión 2	En la segunda sesión se pretende que los alumnos se familiaricen con el uso del micrófono, trabajen la entonación, volumen, vocalización y su expresión oral a través de esta herramienta. Serán los pasos previos a la grabación. Además, son aspectos en los que ya se han ido introduciendo en la fase anterior.	
	Actividades	
	- Se hará una actividad para preparar la voz a través de los micrófonos. Esto les ayudará a acostumbrarse a escucharse y a familiarizarse con su uso. - Hacerles una demostración de cómo hablar ante el micrófono, teniendo presente la distancia y la tonalidad de la voz. - Por grupos y secciones realizarán la lectura del guion a través del micrófono a modo de ensayo antes de realizar las correspondientes grabaciones.	
	Adaptaciones al ACNEAE	El alumno con TDAH será cronometrado para que pueda hacer intervenciones breves, pero potenciando su expresión oral al hacer de locutor de su sección.
	Dado que las grabaciones hay que realizarlas con tranquilidad, se ha decidido que en esta sesión se lleve a cabo la grabación de la careta de entrada y presentación del programa, de la sección 1 (reportaje) y la sección 2 (tertulia) del programa con la	

Sesión 3	ayuda del maestro, para controlar que se cumplen los tiempos, rol que se puede ver reforzado por alguno de los alumnos de cada grupo como el coordinador o el técnico de sonido. Debido al tiempo disponible en la sesión y al ser la primera vez que graban, se ha preferido realizar las grabaciones de las secciones en dos sesiones distintas, para darles más margen de tiempo y así puedan adquirir confianza de cara a futuras grabaciones. Si se necesita más tiempo se continuará en la siguiente sesión.	
	Actividades	
	- Se grabará la voz de la careta de entrada y la presentación del programa que se ha plasmado en el guion escrito en la fase previa. Posteriormente, en la edición se puede añadir el resto de elementos como la música. También existe la opción de realizar la grabación de forma simultánea con la inclusión de voz y música. - En referencia a la primera sección, se grabará la voz de los locutores a partir de la lectura del guion. Uno de los locutores será el alumno con TDAH, el cual grabará la parte de su guion. Las grabaciones correspondientes a los cortes de audio referentes a distintas declaraciones de alumnos del centro se pueden incluir en ese momento o posteriormente en el proceso de edición, según los medios de los que se disponga en el centro. - Se realizará la grabación de la segunda sección, donde se llevará a cabo una tertulia en la que se abordará la mejora de la convivencia en el centro escolar. Los alumnos realizarán una tertulia que será grabada y expondrán su visión sobre este asunto, del cual, de forma previa a la tertulia, se habrán documentado.	
	Adaptaciones al ACNEAE	- Se han llevado a cabo grabaciones breves para que el alumno con TDAH pueda trabajar una correcta expresión y fluidez oral a la hora de retransmitir el reportaje.

Sesión 4	En esta sesión se llevará a cabo las grabaciones correspondientes a las secciones 3 (entrevista), 4 (lectura de poemas), 5 (reflexiones del alumnado) y el cierre del programa. *Si no hay tiempo disponible se continuará en la sesión siguiente.	
	Actividades	
	- Para la grabación de la tercera sección, al ser una entrevista a los padres de un alumno con TEA, se llevará a cabo una grabación a través de la supervisión del maestro. En esta grabación intervendrá el presentador, el cual introducirá el tema y posteriormente dará paso a la entrevista a modo de “falso directo”. -En la cuarta sección se llevará a cabo la grabación de las lecturas de poesía con referencia inclusiva. Un alumno o varios se pondrá/n ante el micrófono e irá/n leyendo aquellos poemas seleccionados en fases anteriores. - En la quinta sección se grabará el contenido en torno a las reflexiones generadas por el alumnado del centro en relación a la idea de una escuela sin barreras sociales. Se grabará y posteriormente será editado con efectos sonoros. También se podrá incluir música.	
	Adaptaciones ACNEAE	- En esta sesión no será necesario realizar adaptaciones al ACNEAE, dado que no realizan ninguna grabación.
Sesión 5	La quinta sesión de la fase de grabación se enfocará a enseñar al alumnado a cómo poder editar las grabaciones, uniéndolas en archivos de audio con efectos sonoros y música, creando cada sección de nuestro programa de radio.	
	Actividades	
	Explicación sobre qué es editar y cómo se puede editar audios a través del software Audacity, en qué consiste un programa de edición de audio, dónde y cómo pueden unir los distintos audios grabados, añadir los efectos sonoros que quieran para	

	crear las secciones y confeccionar el orden de cómo se llevarán a cabo las secciones del programa. - En esta sesión el maestro les enseñará cómo funciona el programa Audacity con la edición de la primera sección, la cual ha sido grabada a través de varios audios para favorecer el trabajo del alumno con TDAH.	
	Adaptaciones al ACNEAE	- Al alumno con TDAH se le muestran tareas claras, concisas y sencillas que pueda realizar, como es el editar fragmentos de audio y adherirlos. - El alumno con TEA podrá elaborar espacios de edición con ayuda de auriculares.
Sesión 6	Finalmente, en esta última sesión de la fase de grabación y edición, se llevará a cabo la unión de las partes correspondientes al reportaje y a las reflexiones de los alumnos. Estas dos secciones están compuestas de varias grabaciones, por lo que será necesaria su edición si no se ha realizado de forma simultánea en el proceso de grabación. Por otro lado, las demás secciones han sido grabadas de forma continua, a modo de “falso directo”, por lo que solo será necesario editarlas añadiendo efectos sonoros y música donde corresponda.	
	Actividades	
	- Se repasarán todas las secciones que han sido grabadas y se comprobará que no exista ningún error de grabación previo. - El maestro ayudará a los alumnos a llevar a cabo la edición final del programa, uniendo las distintas partes e insertando los efectos de sonido y la música de cada sección que corresponda. - Finalmente, será importante comprobar que todos los audios están bien editados.	
	Adaptaciones al ACNEAE	No ha sido necesario llevar a cabo ningún tipo de adaptación hacia el alumnado con TDAH y el alumno con TEA. Se trabajará en equipo o por parejas.

Fuente: Elaboración propia

2.5.4. Diseño de la fase de escucha

Tabla 6. *Diseño de la fase de escucha*

FASE DE ESCUCHA	
Temporalización	1 sesión (13 de diciembre)
Ubicación	Estudio de grabación
Objetivos	- Motivar al alumnado a conocer el resultado final de todo el trabajo realizado. - Favorecer un proceso de autoevaluación conjunta. - Potenciar el sentimiento de logro de los alumnos.
Planteamiento	
En esta fase se dará lugar a la escucha del producto final, que es nuestro primer programa de radio escolar del centro. Es un momento muy emotivo dado que todo el esfuerzo de los alumnos a lo largo de estos dos meses ha dado sus frutos, y con esta escucha podrán comprobar que todo esfuerzo tiene su recompensa.	
Sesiones	
Sesión única	Actividades - El maestro explicará a los alumnos que ya tienen el programa de radio totalmente editado y unido en un solo archivo de audio, el cual será reproducido por la web del centro en diciembre, antes de las vacaciones de Navidad. - Se realizará un recordatorio de todas las fases que se han llevado a cabo hasta la obtención del producto final. - Se procederá a realizar una escucha conjunta del programa de radio.
	Adaptaciones al ACNEAE - Uso de pictogramas para que sigan las normas de comportamiento de escuchar y no hablar mientras se reproduce el programa.

Fuente: Elaboración propia

2.5.5. Diseño de la fase de evaluación

Tabla 7. *Diseño de la fase de evaluación*

FASE DE EVALUACIÓN	
Temporalización	1 sesión (13 de diciembre)
Ubicación	Estudio de grabación
Objetivos	- Crear un espacio de reflexión personal sobre los aspectos positivos y negativos, potencialidades o posibles dificultades, en torno a la realización de este proyecto. - Potenciar el sentido crítico y destacar aquellos aspectos de mejora. - Enfatizar el proceso de autoconfianza. - Abordar cuestiones de reflexión sobre la inclusión educativa.
Planteamiento	
En esta última fase se llevará a cabo la elaboración de una evaluación del proceso de creación del proyecto para poder conocer mejor aquellos puntos fuertes donde el alumnado ha destacado más y aquellos puntos débiles donde será necesario seguir trabajando en la creación del siguiente programa, retos que lograr.	
Sesiones	
Sesión única	Actividades
	- Se les explicará a los alumnos la necesidad de llevar a cabo una evaluación, donde se evalúe a través de rúbricas el trabajo realizado a modo de autoevaluación y de evaluación del mismo proyecto. La intención es que aprendan a realizar una valoración crítica sobre su trabajo y destaquen aquellos aspectos que les han parecido más

	enriquecedores y qué aspectos les ha costado más trabajar. - Deberán realizar además una coevaluación, indicando aspectos positivos y negativos de haber trabajado en equipo. - Finalmente, entre todos establecerán a modo de debate aquellas dinámicas y momentos que más les han gustado y aquellos que esperan mejorar en el próximo programa de radio.
--	--

Fuente: Elaboración propia

2.6. Evaluación del proyecto

Una vez llevado a cabo el diseño y grabación del primer programa es necesaria la implementación de una evaluación, la cual ha estado presente en todo momento durante el desarrollo del proyecto educativo. Lavilla (2011) entiende la evaluación como “un proceso que, partiendo de unos criterios de valor dados, pretende la obtención de la información necesaria que nos permite emitir, juicios de valor y tomar las decisiones oportunas” (p. 304).

2.6.1. Evaluación inicial

La evaluación inicial del proyecto se efectúa a través del método de observación participante donde se pretende evaluar el grado de conocimiento en lo relativo a la inclusión y la diversidad en el ámbito educativo. De este modo, se ha decidido llevar a cabo este proyecto para fomentar la inclusión entre el alumnado. En esta fase se evaluarán conocimientos previos, se realizarán reflexiones iniciales y se identificarán necesidades.

Desde el comienzo se concibe el proyecto como una propuesta en la que de forma lúdica y motivadora se desarrolla un proceso de aprendizaje en el que se integran el fomento de valores, contenidos y competencias relacionados con las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística y Educación en Valores Cívicos y Éticos.

2.6.2. Evaluación procesual

Durante el proceso de desarrollo del proyecto, el alumnado de 6º de Educación Primaria tendrá la oportunidad de trabajar aspectos relativos a la inclusión. Además, podrán trabajar con compañeros con ACNEAE y estos estudiantes pueden desarrollar distintos tipos de competencias, experiencias y vivencias con sus compañeros con un perfil diferente al del aula habitual en el día a día de clase. La vinculación de esta práctica educativa y social con aspectos relacionados con la etapa de Educación Primaria son fundamentales para comprobar durante el transcurso del proyecto aquellos avances tanto educativos como emocionales en el alumnado.

2.6.3. Evaluación final

Una vez finalizado el proyecto de radio escolar, después de la escucha y evaluación de cada programa, se llevarán a cabo debates donde el maestro realice el rol de mediador. A través de estos debates se pretende evaluar si los alumnos han logrado cumplir los objetivos que se pretendían establecer con el diseño e implementación del proyecto educativo, tanto a nivel de aprendizaje en cuanto a la inclusión educativa, como al aprendizaje desarrollado en cada área del currículo a través de aspectos como la competencia digital, la competencia en comunicación lingüística o la competencia personal, social y de aprender a aprender.

3. CONCLUSIONES

El presente artículo se ha centrado en el uso de la radio escolar como herramienta pedagógica motivadora y dinámica dentro de las aulas de Educación Primaria. Ante la creciente necesidad de establecer métodos educativos innovadores y flexibles en las aulas, se ha planteado la idea de desarrollar un proyecto de radio escolar que lograse establecer un nexo de unión entre el alumnado y la escuela. La necesidad de trabajar en torno a las distintas competencias clave, entre las que se encuentran la competencia digital, la competencia en comunicación lingüística y la competencia personal, social y de aprender a aprender y el incremento de los centros educativos que se suman al desarrollo de iniciativas de radio escolar y podcast educativo como recursos de gran interés para implementar en las aulas, se han erigido como premisas fundamentales en el diseño de esta propuesta en la que se ha logrado combinar el trabajo en distintas áreas del currículo de forma transversal con el protagonismo de la inclusión educativa como eje fundamental del programa diseñado.

Autoras como García Zamora (2022) afirman que “la radio promueve la socialización, motiva y despierta la curiosidad, crea intercambios, es interactiva, y esto potencia el desarrollo del lenguaje oral a nivel expresivo y comprensivo” (p. 7). La radio adquiere así el potencial necesario para dinamizar el proceso aprendizaje y un trabajo creativo y cooperativo a partir de metodologías activas.

A través de la realización de este proyecto, se ha pretendido establecer la idea de que la radio escolar no es únicamente una herramienta de expresión y comunicación, sino que a su vez potencia otras muchas destrezas y valores. De este modo, se ha podido comprobar que la radio se expande como un recurso educativo en el que se puede trabajar el desarrollo íntegro del alumnado.

Otro aspecto fundamental ha sido el referido a la inclusión educativa del ACNEAE en las aulas de Educación Primaria, uno de los pilares esenciales de este proyecto, al centrarse en la necesidad de establecer alternativas educativas que ayuden a fomentar la inclusión del alumnado. Así pues, la formulación de un trabajo cooperativo en

el espacio radiofónico, a partir de un objetivo común dentro del grupo aula, puede establecer un núcleo de inclusión entre los alumnos, donde el ACNEAE puede formar parte del proyecto educativo mediante su participación y trabajo.

Junto a los beneficios que pueden aportar proyectos como el diseñado en este artículo, también se han detectado dificultades durante la elaboración de esta propuesta didáctica. En el ámbito de las necesidades educativas es importante destacar que en ocasiones es complicado poder adaptar un proyecto de este perfil al existir un amplio abanico de necesidades de aprendizaje en el ACNEAE.

En definitiva, resulta esencial tener presente que la radio escolar no se plantea solo como alternativa a la educación formal, sino que forma parte de ella. Su carácter flexible, transversal y dinámico aporta un aire de innovación en el aula, donde, a partir de aspectos lúdicos, se puede fomentar el uso de este tipo de proyectos basados en la tolerancia, el respeto, la participación y la inclusión. Con la elaboración de esta propuesta se ha pretendido poder contribuir a la formación en valores éticos sobre el uso de la radio escolar como herramienta pedagógica e inclusiva. Tras la realización del diseño del proyecto, se puede afirmar que la radio escolar es un instrumento idóneo y recomendable para vincular el currículo de Educación Primaria a la inclusión educativa.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, I. y Martín-Pena, D. (2013). Educomunicación y radios universitarias. Panorama internacional y perspectivas futuras. *Chasqui*, (124), 63–70. <https://revistachasqui.org/index.php/chasqui/article/view/20/30>
- Alba, C. (2019). Diseño Universal para el Aprendizaje. *Participación educativa*, 6(9), 55-68. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:c8e7d35c-c3aa-483d-ba2e-68c22fad7e42/pe-n9-art04-carmen-alba.pdf>

- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bonilla del Río, M. y Pérez, M.A. (2017). La educomunicación como reto para la educación inclusiva. *Edmetic: Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 66-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6382216>
- Catalán, M. G. (2015). La radio escolar digital y su aporte al aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Comunicación en el Colegio Altazor. *Comunicación y Medios* (32), 101-117. <https://comunicacionymedios.uchile.cl/index.php/RCM/article/view/36120/39598>
- Coronado, P. J. y Peinado, S. (2014). Radio escolar e inclusión educativa (un proyecto, una realidad para todos los alumnos). *Claves para una educación diversa*. Murcia: Consejería de Educación, Cultura y Universidad. <https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/claves/doc/pjcoronado.pdf>
- Escarbajal, A. y Martínez, G. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *IJNE: International Journal Of New Education*, 11(1), 5-25. <https://revistas.uma.es/index.php/NEIJ/article/view/16452/17658>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) y Fundación COPE (2024). *Informe de Radio Escolar. Informe de situación*. https://intef.es/wp-content/uploads/2024/09/Informe_de_Radio_Escolar.pdf
- García Zamora, C.M. (2022). La Radio en la Escolar: Radio Asunción. *Revista de educación, innovación y formación*, (6), 1-11. https://www.educarm.es/reif/doc/6/reif6_1.pdf
- Johnson, D. & Johnson, R. (1994). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Lavilla, L. (2011). La evaluación. *Pedagogía Magna*, 1(11), 303-310. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3629230>
- Martín-Pena, D., Parejo Cuellar, M. y Vivas Moreno, A. (2020). Irrupción de radio y divulgación en el aula para promover las vocaciones científicas en primaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 17(3). http://dx.doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2020.v17.i3.3205%20
- Medina, M.A. y Tapia, M.P. (2017). El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *Olimpia: Publicación*

- científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 46(14), 236-246. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6220162>
- Melgarejo, I. y Rodríguez, M.M. (2024). Competencia Mediática a través de la radio escolar: Primera aproximación a la realidad en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *EPSIR: European Publica & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://epsir.net/index.php/epsir/article/view/946/665>
- Núñez, V., Aceituno, P., Lanza, D. y Sánchez, A. (2022). La radio escolar como recurso para el desarrollo de la competencia mediática. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 28(1), 179-190. <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/77511>
- Perona, J. J. y Barbeito, M. L. (2007). Modalidades educativas de la radio en la era digital. *Revista ICONO 14. Revista Científica de Comunicación y Tecnologías Emergentes*, 5(1), 225–251. <https://doi.org/10.7195/ri14.v5i1.378>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>
- Robles, L. (2015). El Trabajo Cooperativo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(2), 57-66. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/issue/view/324>
- Rodero-Antón, E. y Rodríguez-de-Dios, I. (2021). Competencias de comunicación oral en la educación primaria. *Profesional de la información*, 30(6). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.nov.01>
- Rodríguez, S. (2024). *Crece el uso de la radio escolar: descubre sus ventajas y cómo integrarla en el centro escolar*. <https://www.educaciontrespuntozero.com/noticias/uso-radio-escolar-ventajas/>
- Sánchez-Serrano, C., Pérez-Maíllo, A., Arias García, E. y Arcos Tranco, S. (2023). De la radio escolar al audio educativo en tiempos de audificación: el caso de Castilla y León. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*, 62, 104-121. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Ambitos/article/view/23678/21542>
- Vidal Esteve, M. I. (2025). La inclusión educativa en los centros de Educación Primaria: la voz del profesorado. *Siglo Cero. Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 56(2), 31–47. <https://doi.org/10.14201/scero.32260>

Zappalá, D., Köppel, A. y Suchodolski, M. (2011). *Inclusión de TIC en escuelas para alumnos con discapacidad motriz.*

SANTA TERESA DE ÁVILA, TRANSGRESORA DE LA CULTURA DEL SIGLO XVI

*Saint Teresa of Avila, transgressor of the
culture of the sixteenth century*

Jaime Caiceo Escudero

“Nada te turbe, nada te espante, todo se pasa, Dios no se muda, la paciencia todo lo alcanza, quien a Dios tiene nada le falta, sólo Dios basta” Santa Teresa de Ávila

RESUMEN: *Teresa de Ávila es vastamente conocida como una mujer santa y doctora de la Iglesia; sin embargo no se considera normalmente su rol de transgresora de la cultura de su tiempo en el inicio de la modernidad. Perteneciente a una familia, cuyo progenitor es un Hijodalgo y su abuelo un judío converso, renunció a todas las comodidades para recluirse en un convento carmelita, pero al constatar la incongruencia de la vida allí desarrollada por las religiosas con una activa vida social, decide reformar a la orden carmelitana siguiendo los principios evangélicos estableciendo una nueva regla centrada en el trabajo y la vida en pobreza y retirada del mundo externo; en ese contexto, fundó una serie de conventos con la nueva regla en diversas ciudades española, tales como Ávila, Ciudad Real, Valladolid, Toledo, Guadalajara, Salamanca, Alba de Tormes, Segovia, Jaén, Sevilla, Palencia, Murcia, Soria, Granada y Burgos. El objetivo de este artículo es entregar datos biográficos relevantes, antecedentes como mujer transgresora y su rol como transformadora del Carmelo. Este estudio es de episteme cualitativa, con elementos fenomenológicos y hermenéuticos, de tipo histórico con fuentes primarias (obras del personaje estudiado) y secundarias (estudios sobre el personaje), aplicando la técnica del rastreo bibliográfico.*

Palabras clave: *Transgredir, cultura ibérica, cultura moderna, cambio cultural, santa Teresa.*

ABSTRACT: *Teresa of Avila is widely known as a holy woman and doctor of the Church; however, her role as a transgressor of the culture of her time at the beginning of modernity is not normally considered. Belonging to a family, whose father is a Hijodalgo and his grandfather a converted Jew, he renounced all comforts to seclude himself in a Carmelite convent, but upon realizing the incongruity of the life developed there by the nuns with an active social life, he decided to reform the Carmelite order following the evangelical principles by establishing a new rule focused on work and live in poverty and withdrawal from the outside world; in this context, he founded a series of convents with the new rule in various Spanish cities, such as Ávila, Ciudad Real, Valladolid, Toledo, Guadalajara, Salamanca, Alba de Tormes, Segovia, Jaen, Seville, Palencia, Murcia, Soria, Granada and Burgos. The objective of this article is to provide relevant biographical data, background as a transgressive woman and her role as a transformer of Carmel. This study is of qualitative episteme, with phenomenological and hermeneutical elements, of a historical type with primary sources (works of the character studied) and secondary sources (studies on the character), applying the technique of bibliographic tracing.*

Keywords: *Transgress, Iberian culture, modern culture, cultural change, Saint Teresa.*

1. INTRODUCCIÓN

Teresa de Ávila es una de las grandes figuras de la espiritualidad cristiana y del Siglo de Oro de su patria. Fue reformadora del Carmelo, escritora, mística y fundadora de conventos que transformaron la vida religiosa de su tiempo. Su obra educativa y espiritual trasciende los siglos, dejando un legado que aún ilumina la vida de la Iglesia y la cultura universal. Lo anterior se refleja en este artículo que aborda un tema muy propio de las últimas décadas, la mujer como transgresora; sin embargo aquí se analiza cómo una mujer de vida conventual se atreve a transgredir las normas de las religiosas y las propias de la cultura de su época que, aunque vivió en los inicios de la época moderna, la cultura demorará algunos siglos en cambiar. Ella persigue, al igual como lo había hecho San Francisco de Asís, aplicar los postulados evangélicos de la pobreza y la oración a las

Carmelitas Descalzas, iniciando una reforma que conllevó a la fundación de varios conventos con las nuevas normas, labor realizada por ella misma, recorriendo ciudades españolas a lomo de mula.

2. METODOLOGÍA

El objetivo de este artículo es entregar datos biográficos relevantes, antecedentes como mujer transgresora y su rol como transformadora del Carmelo; en el fondo es responder a la pregunta de investigación: ¿Qué características personales tenía Teresa de Ávila para transformar el Carmelo, transgrediendo las normas culturales de su tiempo? Acorde con ello, este estudio es de paradigma cualitativo con una episteme fenomenológica y hermenéutica (Caiceo, 2018), puesto que se describirán y analizarán los antecedentes encontrados con una metodología de carácter histórico en que se recurrirán a fuentes primarias (obras del personaje estudiado) y secundarias (estudios sobre el personaje), aplicando la técnica del rastreo bibliográfico (Hurtado, 2010).

3. ANTECEDENTES BIOGRÁFICOS

Teresa¹ nació en la ciudad castellana de Ávila el 28 de marzo de 1515 del matrimonio compuesto por Alonso Sánchez de Cepeda y Toledo² y Beatriz Dávila Ahumada de la Cueva³, el cual tuvo 10 hijos⁴; su padre había tenido 2 hijos de su primer matrimonio⁵. Teresa se refiere a sus hermanos que “por la gracia de Dios, todos se asemejan en la virtud a sus padres, excepto yo” (Santa Teresa de Jesús, Biografía, s/f, s/p). Se piensa que la palabra ‘Teresa’ proviene

¹ Su nombre de pila era Teresa Sánchez de Cepeda Dávila y Ahumada.

² Nació el 10 de febrero de 1471 en Ávila, perteneciente al Reino de Castilla y falleció en el mismo lugar en diciembre de 1543. Era un Hijodalgo a fuero de España. Su padre, Juan Sánchez de Toledo era de origen judío converso.

³ Nació en 1494 en Ávila y falleció en diciembre de 1529.

⁴ Matrimonio contraído en 1509; otra fuente indica el 10 de enero de 1508.

⁵ Con Catalina del Peso y Henao quien falleció en 1507; habían contraído nupcias en 1505.

de la raíz griega ‘teriso’, cuyo significado es ‘cultivar’, o bien del griego ‘terao’ es ‘cazar’. “Como bien dice el Padre Sálesman en su biografía, ambos títulos le quedan bien a Santa Teresa, por ser ella "Cultivadora" de las virtudes y "cazadora" de almas para llevarlas al cielo” (Sálesman, s/f, s/p.). Cuando tenía 7 años, jugaba especialmente con su hermano Rodrigo, de casi la misma edad, y estaban muy impresionados por el pensamiento de la eternidad y admiraban a los santos porque conquistaban la vida eterna y repetían constantemente “Gozarán de Dios para siempre, para siempre, para siempre (...)” (Santa Teresa de Jesús, Biografía, s/f, s/p). Ellos admiraban a los mártires y querían emigrar al país de los moros para morir por su fe; al ser sorprendidos, desisten, pero querían vivir como ermitaños en su propia casa; Teresa, desde entonces, amaba la soledad (Ibid).

Cuando tenía solamente catorce años, su madre murió y, por la tristeza de este acontecimiento, pidió a la Santísima Virgen que la tomará como su hija, pero, a pesar de tener tanta fe desde pequeña, tuvo un momento en el que se interesó por las novelas y la moda, alejándose de lo que ella tanto anhelaba: el cielo (Pastoral Universitaria, 2024, s/p).

A propósito de tan importante pérdida, su padre la envía a estudiar al convento de las Agustinas en Ávila. Pero, al cumplir los 18 años ingresó, a pesar de la oposición de su progenitor, al Carmelo, pero por una grave enfermedad tuvo que volver a su hogar por 3 años. Al respecto, es importante tener en cuenta:

La famosa crisis que la puso literalmente al borde de la tumba y que se prolongó durante años manifestándose en forma de debilidad física y de constantes problemas de salud, habla de un cuerpo protestón ante la voluntad de su dueña de mudarse a vivir a un medio hostil y difícil, un medio casi opuesto al que la habían acostumbrado desde su nacimiento (Navarro, 2016, s/p).

Sin embargo, es conveniente considerar, además, que el ser humano es cuerpo y espíritu; por ello

(...) es importante darse cuenta de que la oposición cuerpo-espíritu, materia-espíritu, que es propia de la antropología dominante y de las creencias culturales, se rompe a favor de una experiencia en la que

distinguir, para explicar y entender, no equivale a separar. La antropología de *Las Moradas* tiene en el nivel signifiicante un cierto dualismo, y en el nivel del significado una antropología claramente unitaria (Ibidem).

Para entender mejor lo anterior, haciendo uso del *Libro de la Vida* (20.7) de la santa española, la académica de la Queen Mary University of London, Dra. Elena Carrera (2018, p. 64), señala:

En la autobiografía de Teresa de Ávila, conocida como *El libro de la Vida*, encontramos una serie de referencias a emociones que no pueden entenderse sólo como procesos biológicos, aunque estén descritas en relación con el cuerpo. Por ejemplo, Teresa menciona alguna experiencia que tiene durante la oración, que le ‘espeluzna los cabellos’, pero deja claro que la reacción biológica se da sólo en el momento inicial, y que el temor perdura, haciéndole cambiar de comportamiento: ‘y queda un gran temor de ofender a tan gran Dios. Éste, envuelto en grandísimo amor que se cobra de nuevo a quien vemos le tiene tan grande a un gusano tan podrido’.

En el fondo, se trata de una reacción emocional; tenía miedo al demonio y al infierno como otros contemporáneos importantes, tales como Ludolfo de Sajonia, Ignacio de Loyola y Luis de Granada; incluso Teresa reprocha a los doctores en teología de la época, como al dominico García de Toledo, no entender que una mujer mayor como ella y sin estudios universitarios tenga un mayor conocimiento directo de Dios (Carrera, 2018).

Murió en Alba de Tormes, el 4 de octubre de 1582.

El 27 de septiembre de 1970, el Papa Pablo VI “(...) realizaba un importantísimo reconocimiento a las mujeres dentro de la Iglesia, al otorgar el título de doctora a Santa Teresa de Ávila” (Pérez, 2024, s/p). De esta forma pasa a ser la primera mujer en obtener este honor, propio de santos hombres desde los primeros siglos del cristianismo,

tales como San Ambrosio⁶, San Jerónimo⁷, San Agustín⁸, San Gregorio Magno⁹, San Atanasio¹⁰, San Juan Crisóstomo¹¹, San Basilio Magno¹², San Gregorio Nacianceno¹³, entre otros. De esta manera, solo en el siglo pasado, Teresa de Ávila pasó a ser la primera mujer en ser designada Doctora de la Iglesia; posteriormente seguirá Santa Catalina de Siena¹⁴, Santa Teresita de Lisieux¹⁵ y Santa Hildegarda de Bingen¹⁶ (Pérez, 2024).

⁶ Nació el año 340 en Milán y falleció el 4 de abril del 397; fue un destacado obispo de Milán y reconocido por las iglesias católica, ortodoxa, luterana y anglicana. Considerado uno de los 4 Padres Latinos de la Iglesia, junto a Jerónimo, Agustín y Gregorio.

⁷ Su nacimiento fue en el año 342 y murió el 30 de septiembre del 420 en Belén; tradujo la biblia, parte de ella en latín, otra en griego y finalmente el resto en hebreo. Es reconocido por las iglesias católica, ortodoxa y anglicana.

⁸ Nació el 13 de noviembre del 354 en Tagaste, Argelia y falleció el 28 de agosto del 430 en Hippo Regius o Hipona, Argelia. Importante filósofo de los inicios de la Edad Media, seguidor especialmente de Platón; su pensamiento sobresalió durante el primer milenio de la era cristiana. Es un converso, gracias a la oración incesante de su madre Mónica; llegó a ser obispo de Hipona.

⁹ Su nacimiento se produjo en Roma el año 540 y murió allí mismo el 12 de marzo del 604. Fue el sexagésimo cuarto papa de la Iglesia Católica con el nombre de Gregorio I (590-604).

¹⁰ Nació en aproximadamente en el año 296 en Alejandría, Egipto y falleció en el mismo lugar el 2 de mayo del 373. Fue obispo de Alejandría (328-373).

¹¹ Su nacimiento fue en el año 347 en Antioquía, Siria, falleciendo el 14 de septiembre del 407 en Comana Pontica, Armenia Segunda que luego perteneció a Turquía. Fue Patriarca de Constantinopla (397-407). Considerado por la Iglesia Católica como uno de los cuatro grandes Padres de la Iglesia del Oriente. Es venerado por las iglesias católica, Ortodoxa, anglicana y luterana.

¹² Nació el año 330 en Cesarea de Capadocia, Asia Menor (actual Turquía) y falleció allí mismo el 1º de enero del 379. Fue obispo de Cesarea de Capadocia (370-379). Se destacó por su lucha contra el arrianismo.

¹³ Su nacimiento fue en el año 329 en Nacianzo, Capadocia (perteneciente al Imperio Romano) y falleció en el mismo lugar el 25 de enero del 389. Fue Arzobispo de Constantinopla (379-380), pero anterior y posteriormente fue obispo de Nacianzo, Capadocia. Es considerado como filósofo en la corriente helenística y como teólogo, gran defensor de la teología trinitaria (tres Personas y un solo Dios).

¹⁴ Nació en Siena, Italia, el 25 de marzo de 1347 y murió en Roma el 29 de abril de 1380. Fue una laica dominicana (terciaria) y mística; se distinguió como política, filósofa, diplomática, memorialista y escritora.

¹⁵ Su nacimiento fue el 2 de enero de 1873 en Alençon, Francia y falleció el 30 de septiembre de 1897 en Lisieux, Francia. Fue una religiosa carmelita descalza; son famosos sus manuscritos autobiográficos.

¹⁶ Nació en el año 1098 en Bernmersheim vor der Höhe, Alemania y murió en Bingen, Alemania el 17 de septiembre de 1179. Es una abadesa benedictina y polímatas alemana, activa

Uno de sus poemas¹⁷, “Nada te turbe”, que era usado como oración por la Santa española, la retrata totalmente:

Nada te turbe,
nada te espante,
todo se pasa,
Dios no se muda.
La paciencia
todo lo alcanza;
quien a Dios tiene
nada le falta:
solo Dios basta.
Eleva el pensamiento,
al cielo sube,
por nada te acongojes,
nada te turbe.
A Jesucristo sigue
con pecho grande,
y, venga lo que venga,
nada te espante.
¿Ves la gloria del mundo?
es gloria vana;
nada tiene de estable,
todo se pasa.
Aspira a lo celeste,
que siempre dura;

como compositora, escritora, filósofa, científica, naturalista, médica, mística, líder monacal y profetisa durante plena Edad Media.

¹⁷ Sus principales publicaciones son: *Libro de Vida* (1565); es una autobiografía espiritual; *Camino de Perfección* (1566): Guía para las religiosas carmelitas descalzas; *Las Moradas o Castillo Interior* (1577): Obra mística que explica el camino del alma hacia a Dios a través de siete etapas o ‘moradas’; *Libro de las Fundaciones* (1573-1582): Narración de las fundaciones de conventos; *Exclamaciones del alma* (1569-1574): Una serie de oraciones con experiencia mística en forma poética; *Poesías* (diversos años): Poemas de inspiración religiosa y mística dirigidos a animas a sus religiosas y “Cartas” (1560-1582): Más de 400 cartas que muestran su carácter práctico, consejos espirituales y su labor organizativa (Egido, 2015).

fiel y rico en promesas,
Dios no se muda.
Ámala cual merece
bondad inmensa;
pero no hay amor fino
sin la paciencia.
Confianza y fe viva
mantenga el alma,
que quien cree y espera
todo lo alcanza.
Del infierno acosado
aunque se viere,
burlará sus furores
quien a Dios tiene.
Vénganle desamparos,
cruces, desgracias;
siendo Dios su tesoro,
nada le falta.
Id, pues, bienes del mundo;
id, dichas vanas;
aunque todo lo pierda,
solo Dios basta (Pastoral Universitaria, 2024, s/p).¹⁸

¹⁸ También dejó una serie de frases célebres advocating diferentes temas, tales como: Confianza en Dios (Nada te turbe, nada te espante; todo se pasa, Dios no se muda. La paciencia todo lo alcanza. Quien a Dios tiene, nada le falta: solo Dios basta); oración y amistad con Dios (La oración no es otra cosa sino tratar de amistad, estando muchas veces tratando a solas con quien sabemos nos ama); humildad y verdad (La humildad es andar en verdad); amor en acción (El amor verdadero de Dios se ha de poner en obras); prioridad del amor (No se trata de pensar mucho, sino de amar mucho); fraternidad y caridad (Procuremos siempre mirar las virtudes y cosas buenas que viéramos en los otros, y tapar los ojos a sus defectos); amor al prójimo (Es gran cosa el amor de los prójimos: sin él no podemos agradar a Dios) y fortaleza espiritual (No hay que temer cuando se camina con la verdad) (De la Madre de Dios y Steggink, 1998).

Figura1. *Santa Teresa de Jesús iluminada por la fuerza de Dios Padre y Jesús Crucificado para escribir*



4. TERESA DE ÁVILA, UNA MUJER TRANSGRESORA

Se utiliza la palabra transgredir en el sentido preciso del término, según la Real Academia Española, es decir “(...) cuando se quebranta o se actúa en contra de una norma, de una ley, de lo convencional, de la costumbre” (RAE, s/f, s/p). Teresa es considerada una transgresora “(...) porque era una mujer convencida de su libertad, o mejor dicho, convencida de la libertad (...) ser santo es optar y avanzar por el difícil camino de la libertad” (Pérez, 2014, s/p).

La libertad no es vivir como uno quiera y hacer lo que uno quiera, de eso se da cuenta Teresa en sus reflexiones: *‘Yo procuraba tener oración, más vivir a mi placer’*, pero comprende que la verdadera libertad ocurre cuando nos dejamos *transformar por la acción misteriosa de la gracia*. Es la paradoja de la libertad humana, sólo se logra cuando nos rendimos al amor de Dios. Descubre también que somos libres para ser amigos de Dios, y en eso consiste su oración: *un modo de vivir la amistad con Dios* (Pérez, 2014, s/p).

La libertad plena como quiso vivir la santa de Ávila la condujo a realizar un gran cambio: reformar su orden, y dedicará su vida a realizarlo, fundando monasterios y cuestionándose la manera de vivir y de ser religiosas. “En realidad, Teresa en el fondo plantea una reforma más compleja, la reforma de la Iglesia misma. Y eso obviamente generó rechazos, reclamos, sospechas, condenas, hasta señalamiento de herejía” (Ibid). De uno de sus confesores obtuvo la motivación inicial y a través de la escritura, en cartas y correspondencias deja fluir su poética prosa, llena de misticismo, al igual que su coteráneo y contemporáneo, San Ignacio de Loyola, “(...) para ejercer la contemplación (...) la acción. Teresa será reconocida como la *andariega*, Ignacio por su parte será el *peregrino*. Ambos encontraron en la contemplación y en la acción la manera de llegar a Dios” (Ibid). Ambos santos siguen siendo vigentes aún hoy.

El haber sido una escritora significativa en su tiempo revela también ser una transgresora, pues las mujeres de su tiempo o estaban en sus hogares cuidando a su familia (esposo e hijos) o estaban en los

conventos orando. Su rol como religiosa osada la llevó tempranamente a ser reconocida por la cultura popular y hasta el presente tiene una vigencia importantísima; por ejemplo Pedro Poveda se inspiró en ella para fundar la institución Teresiana en 1911 y la Facultad de Teología y la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile la tienen como su ‘Patrona’. Por lo mismo, Fermín Ezpeleta, indica:

Teresa de Jesús es un icono bien asimilado por la cultura popular desde el momento que, en fechas tempranas, alcanzó la beatificación y la canonización. Su figura pasa a convertirse sin dificultad en tema artístico modelado por diferentes disciplinas como la pintura (Velázquez, propia literatura. Tuvo además como aliada a la fortuna para su presentación en el campo de las letras, al ser editada en 1588 por un comentarista excepcional como fue Fray Luis de León, cuyo juicio crítico sobre la calidad literaria de la santa se convierte en cita obligada para cualquier crítico contemporáneo (Ezpeleta, 2016, p. 148).

5. ROL DE TERESA DE ÁVILA EN LA TRANSFORMACIÓN DEL CARMELO

La reforma emprendida por Teresa de Jesús fue profundamente espiritual y no solo disciplinaria: rescató el sentido de la pobreza evangélica, la importancia de la fraternidad simple y discreta; valora especialmente la oración contemplativa como camino de unión con Dios. Sus escritos místicos, que brotan de esta experiencia reformadora, son hoy patrimonio universal de la Iglesia y de la literatura espiritual, tal como se indicó en notas anteriores. En definitiva, esta Reforma restituyó al Carmelo su frescura espiritual y marcó un hito en la historia de la vida religiosa. De esta forma, la figura de Santa Teresa modificó valores fundamentales de la espiritualidad cristiana para acercarse a Dios: oración profunda, austeridad, entrega y fraternidad. Para practicar la ‘oración contemplativa’ impulsada por la reforma, los conventos debían estar en lugares menos ruidosos

Las Carmelitas Descalzas debían vivir sin rentas fijas, dependiendo del trabajo manual dentro del convento y la caridad, en un espíritu de total confianza en la providencia. En las celdas y la vida diaria reinaba la sobriedad, evitando toda forma de lujo o comodidad innecesaria. En ese sentido las religiosas debían tener buena salud y, por lo mismo, Teresa de Jesús sufrió bastante. Santa Teresa de Los Andes solo resistió once meses (7 de mayo de 1919 al 12 de abril de 1920) en el Monasterio del Espíritu Santo en la provincia de Los Andes y falleció a la edad de 19 años de tifus y difteria.

La reforma sufrió críticas y resistencias dentro de la Iglesia, debido a la cultura de la época: se percibía con recelo a esta mujer que emprendía fundaciones y defendía con firmeza un estilo de vida radicalmente evangélico. Pero también tuvo apoyos en sus confesores y en algunos protectores influyentes, gracias a los cuales consiguió fundar 17 monasterios de carmelitas descalzas. A su vez, gracias al apoyo de San Juan de la Cruz, la reforma se expandió a los frailes, lo cual significó el surgimiento de los Carmelitas Descalzos, rama masculina de la nueva espiritualidad carmelitana.

Con los principios de la Reforma al Carmelo, la Santa de Ávila, fundó en vida diecisiete Monasterios, partiendo por el lugar en donde inició la transformación (Teresa de Jesús, 1861):

1) Monasterio San José¹⁹ en Ávila (Actual Comunidad Autónoma de Castilla y León) (1562): Con ello se inició la puesta en práctica de la reforma.

2) Monasterio San José en Medina del Campo (Actual Comunidad Autónoma de Castilla y León) (1567): Con ello se inicia la expansión.

¹⁹ En el *Libro de la Vida*, Santa Teresa de Jesús promovió activamente la devoción a San José, destacando su poder para socorrer en todas las necesidades y encomendando a las carmelitas descalzas la protección de él, a quién nombra como “su abogado y señor”; es por ello que la mayoría de los conventos fundados en vida llevan el nombre de San José.

- 3) Monasterio San José en Malagón (Ciudad Real) (Actual Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha) (1568): Se realiza gracias al apoyo de doña Luisa de la Cerda.
- 4) Monasterio La Concepción en Valladolid (Actual Comunidad de Castilla y León) (1568).
- 5) Monasterio de San José en Toledo (Actual Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha) (1569): Pasó a ser uno de los más influyentes.
- 6) Monasterio San Pedro y San Pablo en Pastrana (Guadalajara) (Actual Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha) (1569): Tuvo diversas dificultades por opositores a la Reforma.
- 7) Monasterio San José en Salamanca (Actual Comunidad de Castilla y León) (1570): Se transformó en un importante centro de formación.
- 8) Monasterio la Anunciación en Alba de Tormes (Actual Comunidad Autónoma de Castilla y León) (1571): En este Convento falleció Teresa de Jesús en 1582²⁰.
- 9) Monasterio San José en Segovia (Actual Comunidad Autónoma de Castilla y León) (1574).
- 10) Monasterio de San José en Beas de Segura (Jaén) (Actual Comunidad Autónoma de Andalucía) (1575).
- 11) Monasterio de San José en Sevilla (Actual Comunidad Autónoma de Andalucía) (1575): También sufrió de oposiciones de los contrarios a la Reforma.
- 12) Monasterio de San José en Caravaca de la Cruz (Murcia) (Actual Comunidad Autónoma de Murcia) (1580): Ha tenido una gran tradición popular.
- 13) Monasterio de San José en Palencia (Actual Comunidad Autónoma de Castilla y León) (1980).

²⁰ Este lugar ha sido visitado el autor de este artículo.

14) Monasterio de Santa Ana en Villanueva de la Jara (Actual Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha) (1980).

15) Monasterio de Nuestra Señora del Carmen en Soria (Actual Comunidad Autónoma de Castilla y León (1981).

16) Monasterio de San José en Granada (Actual Comunidad Autónoma de Andalucía) (1582).

17) Monasterio de San José en Burgos (Actual Comunidad Autónoma de Castilla y León (1582): Se fundó poco antes de la muerte de la Santa y Doctora de la Iglesia²¹.

Figura 2. *Santa Teresa de Los Andes: Sus restos yacen en Auco, Rinconada de Los Andes*



²¹ Hoy existen alrededor de 11.000 religiosas carmelitas descalzas repartidas en todo el mundo; en cada convento varía la cantidad de hermanas y madres (12 a 24); son monasterios de clausura, dedicados a una vida contemplativa y de oración. El autor de este artículo fue monaguillo y guía en la misa dominical del Convento de Carmelitas Descalzas de Los Andes, en donde se conmemora a Santa Teresa de Los Andes; hoy el convento se ubica a 10 kilómetros de la ciudad en Auco, comuna de Rinconada de Los Andes.

6. CONCLUSIONES

Al llegar al final de este artículo se puede comprobar que el objetivo se cumplió entregando antecedentes biográficos relevantes de Teresa de Jesús, por qué se le considera una mujer transgresora de la cultura del siglo XVI y su rol como transformadora del Carmelo; en el fondo se respondió a la pregunta de investigación: ¿Qué características personales tenía Teresa de Ávila para transformar el Carmelo, transgrediendo las normas culturales de su tiempo? Se hizo de acuerdo a la metodología indicada con paradigma cualitativo, episteme fenomenológica y hermenéutica según el carácter histórico de la misma; en el rastreo bibliográfico se encontraron varios textos del personaje estudiado (fuentes primarias) y algunas publicaciones de otros autores sobre la santa española (fuentes secundarias).

Lo que llama la atención al conocer mejor al personaje es su tremenda fuerza interior para iniciar una obra titánica para su tiempo: transformar una orden religiosa acorde a los principios evangélicos que se habían olvidado: la pobreza, la humildad y la sencillez para una auténtica vida cristiana. Esa fuerza interior venía de su espiritualidad y oración permanente con Dios; eso mismo hizo posible que recorriera gran parte de España para instalar diecisiete Monasterios para las Carmelitas Descalzas con el nuevo espíritu que emana de la vida de Jesús en la tierra para transmitir la palabra de Dios Padre, formando a la Iglesia con sus apóstoles, iluminados por el Espíritu Santo. Llama la atención, a su vez, la gran devoción que tenía por San José, a quien llama como su “abogado y señor”.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Caiceo, Jaime (2018). El Porqué del Desarrollo Insuficiente de la Filosofía de las Ciencias Sociales. *El Futuro del Pasado*, N° 9, Editorial Fahren House, Salamanca, España, pp. 393-418.
<http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2018.009.001.014>

- Carrera, Elena (2018). El miedo intersubjetivo en la autobiografía de Teresa de Ávila. *Studia Historica: Historia Moderna*, 40(2), 63–111. DOI: <https://doi.org/10.14201/shhmo201840263111>.
- De la Madre de Dios, Efrén y Steggink, Otger (1998). *Santa Teresa de Jesús: Vida y Doctrina*. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.
- Egido, Teófanos (2015). *Santa Teresa de Jesús: Una mujer excepcional*. Madrid, Editorial Trotta.
- Ezpeleta Aguilar, Fermín Teresa de Ávila: literatura popular y discurso infantil y juvenil *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, núm. 16, 2016, pp. 147-166, La Salle Centro Universitario Madrid, España. En <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77145288007>.
- Hurtado, Jacqueline (2010). *Metodología de la Investigación. Guía para una comprensión holística de la ciencia*. Bogotá-Caracas, CIEA SYPAL.
- Navarro, Mercedes (2016). El cuerpo en Las Moradas de Teresa de Ávila. En *Academia*, 24 pp. Disponible en: https://www.academia.edu/12139940/El_cuerpo_en_Las_Moradas_de_Teresa_de_%C3%81vila?email_work_card=view-paper. Consultada el 18 de agosto de 2025.
- Pastoral Universitaria (2024). Santa Teresa de Ávila, mujer que revolucionó en la Edad Media. Disponible en: <https://www.anahuac.mx/mexico/noticias/Santa-Teresa-de-Avila>. Consultada el 18 de agosto de 2025.
- Pérez, Juan Salvador (2024). Santa Teresa: la doctora transgresora. *Revista SIC*. Disponible en: <https://revistasic.org/santa-teresa-la-doctora-transgresora/>. Consultada el 13 de agosto de 2025.
- Real Academia Española (2014). Disponible en: <https://www.rae.es>. Consultada el 18 de agosto de 2025.
- Sálesman (s/f) Biografía. Disponible en: <https://www.aciprensa.com/recurso/3741/santa-teresa-de-avila>. Consultada el 14 de agosto de 2025.
- Santa Teresa de Jesús (Biografía) (s/f). Disponible en: https://www.corazones.org/santos/teresa_avila.htm. Consultada el 14 de agosto de 2025.
- Teresa de Jesús (1861). *Libro de las Fundaciones*. Madrid, M. Rivadeneira.
- Teresa de Jesús (1977) Las Moradas en *Obras Completas*. Burgos, Monte Carmelo, pp. 765-1043.

Libros



José Luis Corzo (Editor)

Lorenzo Milani en la Pedagogía Española

2025

Universidad Pontificia de Salamanca,
UPSA Ediciones 360 páginas

En la contraportada de la obra podemos leer:

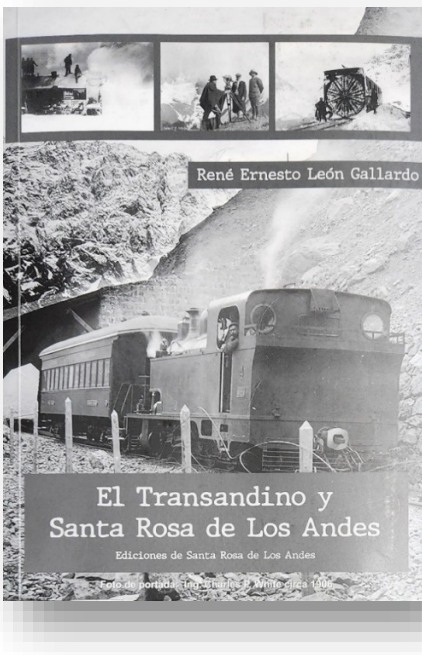
“La Universidad Pontificia de Salamanca acaba de publicar un volumen de 360 páginas titulado *“Lorenzo Milani en la pedagogía española”*. Se trata de una solvente aportación pedagógica y específicamente cristiana a la vacilante pedagogía española, que no acaba de asumirle, y a las que se proclaman escuelas católicas, que tampoco. Encabezados por el editor, José Luis Corzo, figuran 19 autores.

La *“Carta a una maestra”* escrita por unos chicos italianos de montaña en 1967 no ha dejado de editarse en España desde entonces y la conocen casi todos los estudiantes de Magisterio y muchos

pedagogos. Pero al maestro de aquella escuela de Barbiana le conocen y le citan muy pocos.

Un Movimiento de Renovación Pedagógica, el MEM, lo difunde hace mucho con su revista Educar(NOS) (www.amigosmilani.es) y esta Universidad Pontificia le estudia desde 1980. De hecho, su Cátedra extraordinaria Calasanz reunió a 19 pedagogos entre el 50º aniversario de la Carta y el centenario de Lorenzo Milani (1923-1967), un verdadero acontecimiento en Italia. Aquí se recogen sus aportaciones en el maremágnum actual de la escuela española estatal, pública, concertada o privada”.

Para pedir ejemplares dirigirse al SERVICIO DE PUBLICACIONES de la UPSA: publicaciones@upsa.es



René Ernesto León Gallardo

El Transandino y Santa Rosa de Los Andes

Los Andes, 2024

Ediciones de Santa Rosa de Los Andes, 867 páginas

Jaime Caiceo Escudero¹

jcaiceo@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2808-140X>

René León no solo es un autodidacta en avalanchas observando la realidad en la Minera Andina en la Cordillera de Los Andes y perfeccionándose en Canadá y Estados Unidos sino que también es un autodidacta en historia y ha logrado tal perfección que utiliza muy adecuada y diligentemente todas las técnicas que aplican los más avezados historiadores; ha dedicado su vida a escribir una serie de historias referidas a instituciones de la Provincia de Los Andes y de la Congregación de los Hermanos Maristas que arribó a Chile en 1911 al Instituto Chacabuco de esa ciudad, en el cual él estudió².

¹ Doctor en Ciencias de la Educación; académico de la Universidad de Santiago de Chile.

² También lo hizo el autor de esta reseña y vivió en la ciudad de Los Andes.

Recuerdos que le contaba su tío Ernesto León como los recuerdos propios cuando caminó con amigos desde Río Blanco a Juncal por la línea del tren y cuando viajaba con el Hno. Pedro Santillana a la Piscicultura de Río Blanco, llevaron al autor a desarrollar una acuciosa investigación que duró casi 20 años y que está plasmada en las 867 páginas de este libro con fotos de la época, mapas, croquis, seis ilustrativos y extensos anexos y una extensa bibliografía en que aparecen una serie de periódicos de la época con el tema en cuestión.

Existen varios elementos de la relación entre Los Andes y Mendoza, como el Paso del Ejército Libertador en 1817 al mando del general José de San Martín, el constante flujo comercial, entre otros, que recuerda en la parte *Preliminar* del texto Luis González, los cuales llevaron al presidente José Manuel Balmaceda a iniciar la construcción del Ferrocarril Transandino desde la ciudad de Los Andes; agrega que el tema desarrollado es histórico, pero además constituye memoria por la importancia que ha tenido para los dos países involucrados.

Es importante señalar que existía la idea de unir los puertos de Valparaíso y Buenos Aires, por lo cual los hermanos Mateo y Juan Clark, empresarios porteños, elaboraron un proyecto para construir una línea férrea que atravesara la cordillera andina frente a Uspallata, pasando por Guardia Vieja, Juncal y Portillo en 1877, por el lado chileno y desde Mendoza por Uspallata, Punta de Vacas, Puente del Inca y Las Cuevas³; anteriormente ya se había construido el telégrafo (1872). En 1888 se comenzó la construcción de

³ Con algunos cambios que se hicieron por sugerencia de expertos extranjeros, el proyecto se mantuvo íntegramente hasta que se terminó de construir la línea férrea en su integridad. En los años 40 del siglo pasado se construyeron dos poblaciones 'callampas' (marginales) en la rivera del Río Aconcagua que pasa por el lado norte de la ciudad: una al oriente del puente que une Los Andes con San Esteban, con el nombre de Hnos. Clark y la del lado poniente que se denominó David García; posteriormente, en el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), fueron erradicadas y el puente quedó con el nombre de los Hnos. Clark. Fue Juez Repartidor de Aguas de la 1ª sección por 66 años el padrino de René León, Manuel Caiceo Villalón.

la Estación de Ferrocarril en los terrenos comprados al señor Bezamat⁴, ubicados en la Alameda del Recreo. “Lo cierto es que, en 1890, el edificio de la estación ya estaba completamente terminado” (p. 37). Por su parte, por el lado argentino se comenzó en 1887, según los planos y estudios técnicos de los hermanos Clark. La construcción del ferrocarril por el lado chileno significó una serie de adelantos para la ciudad de Los Andes por el aumento de la población, del comercio local y se modernizaron varios servicios públicos.

El texto continúa con el relato de los distintos acontecimientos que se fueron dando, como por ejemplo, la adquisición de materiales y herramientas para la construcción y la contratación de trabajadores, los daños por aluviones en parte del trazado, la inauguración oficial de los inicios con la presencia del presidente Balmaçada, banquete a los hermanos Clark en el Club de La Unión de la ciudad, la nominación del ingeniero suizo Alfredo Schatzmann como jefe y responsable de los trabajos en el lado chileno, la colocación de policía para el ferrocarril, la necesidad de contratación de trabajadores extranjeros -lo cual provocó la primera huelga-, la oposición del propietario de la Hacienda El Sauce por paso de la vía férrea, los trabajos en la puntilla rocosa de Coquimbito, los primeros trabajos en dirección a la cordillera por terrenos de la Hacienda mencionada de Marcial Ocampo y canal Santa Rosa, la decisión de construir túneles helicoidales para la alta cordillera, el llevar suministro de energía eléctrica para la perforación de los túneles. Los túneles y sus longitudes por el lado chileno son: “(...) Juncal, 1104 m; Juncalillo, 1275 m; Portillo, 1885 m; Calavera 3750 m y la Cumbre 3144 m” (p. 75). Por el lado argentino son: “(...) Las Leñas, 690 m; Las Cuevas, 850 m y la Cumbre 1921 m” (Ídem). Como puede apreciarse la situación por el lado nacional es más complicada, justamente porque desde la ciudad de Los Andes a la

⁴ El mismo señor Bezamat en el siglo XX le vendió un lote colindante a los Hermanos Maristas en donde se construyó el edificio definitivo del Instituto Chacabuco que transitoriamente había funcionado en dependencias de los Padres Asuncionistas en la misma Alameda (al frente), quienes, a su vez, estaban a cargo de la Parroquia de La Asunción.

cumbre de la cordillera hay solo 61 km; en cambio por el lado argentino desde Mendoza a la cumbre la distancia es de 178 km., es decir la pendiente es más suave. Por otra parte, hubo nuevos problemas laborales en julio de 1889 “(...) ya que un subcontratista no había pagado los jornales correspondientes a sus obreros en más de tres semanas” (p. 81). Por lo mismo, “(...) las cosas no eran fáciles en aquella época. Había muchos problemas de transporte, de la relación entre los trabajadores en que fácilmente se llegaba a los enfrentamientos de hecho, aún por medio de las armas” (p. 93). A su vez, “(...) en la ciudad se veía con asombro la valentía de los trabajadores que debían desarrollar su duro trabajo en medio de la cordillera, en tiempos invernales en que su travesía, era de alto riesgo” (pp. 97-98) por las nevazones y avalanchas. Desgraciadamente, se produjo la guerra civil con el suicidio del presidente Balmaceda en 1891, lo cual significó la paralización de las obras con graves problemas para la ciudad de Los Andes por la cesantía que se produjo y la baja del consumo en el comercio. Pero “(...) los trabajos iniciados el 5 de abril de 1889, en la ciudad, llegaron en diciembre de 1890 al Salto del Soldado donde quedaron detenidos por problemas financieros y políticos por la guerra civil, hasta 1904 en que se reanudaron” (p. 123), abarcando 26 km. Lo realizado a 1904 por los hermanos Clark en la construcción del ferrocarril Trasandino fue reconocido en Francia por la revista *Le Génie Civil* enfatizando la tremenda tarea que ello significaba. Hay que señalar que la unión del Atlántico al Pacífico, es decir, desde Buenos Aires a Valparaíso existen en línea férrea 1490 km., de los cuales 1179 corresponde al lado argentino y 293 a la angosta franja de tierra que es Chile.

En 1896 es embargada la Empresa Clark por problemas de deudas; ese mismo año, en el lugar en que se encontraba el campamento de las obras del ferrocarril que se adecuaba como el Hotel Portillo⁵, un gran avance para los viajeros y los profesionales que tra-

⁵ Con el tiempo se convirtió en uno de los Hoteles más importantes con canchas de esquí, junto a la Laguna del Inca. En 1996 se realizó allí el Campeonato Mundial de Esquí. El autor de esta reseña acompañó al capellán P. Raúl Esparza, que fue a bendecir los andariveles de las canchas a través del ferrocarril Transandino.

bajaban en la obra. En 1898 se iniciaron tensiones entre los gobiernos de Argentina y Chile por problemas limítrofes en la frontera norte de Atacama, la cual se soluciona con los Pactos de Mayo, firmado por ambos países suscribiendo paz y amistad en 1902; dos años después se levanta el Cristo de los Andes enclavado en plena cordillera en el límite de ambos estados. Entre 1895 y 1903 hubo una serie de discusiones en torno al trazado desde Juncal a la Cumbre, situación que fue solucionándose con informes de especialistas, como el ingeniero Charles White y el belga Omer Huet. En 1904 el estado de Chile encomienda a Grace y compañía la reanudación de las obras provocando un júbilo en toda la ciudadanía de la villa de Los Andes y cargamentos de madera llegaban en buques al Puerto de Valparaíso y eran trasladados a los lugares de avance de las obras; se progresó rápidamente y desde el Salto del Soldado hasta Juncal se inauguró ese tramo de la línea férrea el 12 de febrero de 1906 con la presencia del presidente Germán Riesco, dándole importancia y solemnidad al acto; hizo recepción de la obra el Ministerio de Industrias y Obras Públicas. Ese mismo año, en abril bajo el alero de la Transandine Construction Company se funda el Club de fútbol Trasandino de la ciudad de Los Andes. Por otra parte, “(...) el 16 de agosto de 1906, la zona, en especial Valparaíso y sus alrededores fueron afectados por el gran terremoto que sembró muerte y destrucción. Las instalaciones de la obra en construcción sufrieron daños especialmente en Juncal (...). Felizmente, no hubo reportes de daños a personas o trenes de la empresa (...) solo caída de rocas sobre algunos tramos en la vía férrea. En la estación Juncal hubo algunos muros destruidos por el fuerte sismo” (p. 242). En enero de 1908 el presidente Pedro Montt visita las obras que ya llegaban a Portillo; finalmente “(...) el 16 de agosto de 1909 la perforación del túnel por el lado chileno llegó a la línea fronteriza entre Chile y Argentina” (p. 277) a través del túnel La Cumbre. Hay que subrayar que “(...) las primeras locomotoras adquiridas por el Ferrocarril Trasandino fueron dos unidades Hawthorne & Leslie que recibieron por nombre ‘José Manel Balmaceda’ y ‘Vicuña Mackenna’. Sus números fueron N° 1 y N° 2, respectivamente” (p.

289); duraron hasta cerca de 1966 en que se electrificó la línea férrea⁶. “Las ceremonias de inauguración oficial del Transandino se llevaron a cabo el 5 de abril de 1910” (p. 326), año en que se celebraba el primer centenario de la Independencia del país. La revista inglesa *Nature* publica una nota titulada ‘El Ferrocarril Trasandino’ el 15 de diciembre de 1910 en la cual “(...) el articulista John Evans, hacía un parangón entre los 12 días que había ocupado el naturalista británico Charles Darwin, en mayo de 1835, en el cruce de la cordillera desde Mendoza a Santiago y las 12 horas que tomaba hacerlo en el Transandino” (p. 304); a su vez, en la revista norteamericana *Scientific American* del 22 de enero de 1912 realiza un reportaje titulado ‘The first Trans-continental railway in South America from the Atlantic to the Pacific’, en el cual se indica que “(...) la cantidad máxima de hombres empleados en la construcción del túnel de la frontera, en el lado chileno, fue de cerca de 640 trabajadores. Por el lado argentino alcanzó en ocasiones a 1.000 (...). Con la excepción de unos pocos españoles, italianos e ingleses, el trabajo fue enteramente chileno” (Ídem). Las estaciones ya terminadas por el lado chileno eran: Los Andes, Vilcuya, Riecillos, Río Blanco, Juncal, Portillo y Caracoles. De esta forma, el Transandino se unió por el lado chileno con la línea que ya existía entre Los Andes y Llay-Llay con combinación a Valparaíso o Santiago y, por el lado argentino, con la línea ya existente entre Mendoza y Buenos Aires. Sin embargo, el clima, a veces jugaba una mala pasada, pues “(...) la combinación, que viajaba por segunda vez con pasajeros, tuvo que devolverse por el nevazón” (p. 338). Pero, a pesar de esas vicisitudes se iniciaron los viajes en tren en ambas direcciones, así, por ejemplo, en 1910, con motivo del Centenario de la Independencia de la República Argentina “(...) nuestra Escuela Militar debió viajar a Buenos Aires para participar en los desfiles y festejos que se realizaron en la capital argentina. Los

⁶ Este proceso de electrificación se había comenzado por etapas desde 1925. Por cierto, que hubo adquisición de unas locomotoras más pequeñas o tras conocidas como las locomotoras N° 3, N° 4, N° 5, N° 6, N° 7, N° 8, N° 9, N° 10, N° 11 y N° 12, algunas de adhesión y cremallera y otras de solo adhesión; también coches diversos de 1ª y 2ª y carros reja y bodega.

efectivos de la Escuela Militar viajaron en tren especial desde Santiago a Los Andes donde arribaron el lunes 16 de mayo de 1910. Al día siguiente, a primera hora siguieron viaje en un tren especial del Transandino con destino a Mendoza” (p. 339). Con el mismo motivo, “(...) a un mes y medio de la inauguración solemne del Ferrocarril Transandino, el presidente Pedro Montt⁷, llegaba a la ciudad de Los Andes, en un tren especial a las 19 horas del viernes 20 de mayo para iniciar a las 7 horas del día siguiente desde Los Andes a través de la cordillera, en un tren especial del Transandino con destino a Mendoza, para desde esa ciudad cuyana, abordar el tren que lo conduciría a través de las extensas pampas trasandinas, en camino hacia Buenos Aires con el objeto de participar de los festejos que la nación argentina del Plata, había organizado para celebrar con la mayor relevancia su centenario patrio” (Ídem), el cual era el día 25 de mayo. Algo similar ocurrió para el centenario de la Independencia de Chile en septiembre de 1910, pues arribó por el Transandino el presidente del país vecino, José Figueroa Alcorta, acompañado de su esposa e hija⁸, quien arribó el 15 de septiembre a las 20 horas, en donde fue homenajeado por diversas autoridades y vecinos de la ciudad; a las 22 horas prosiguió viaje a Santiago en tren especial dispuesto por el gobierno chileno; también lo hizo el Colegio Militar, quien arribó a Los Andes, el 11 de septiembre y pernoctó en la ciudad tres días, antes de continuar a la capital chilena. Sin embargo, “(...) los primeros tiempos de la operación del ferrocarril, no estuvieron libres de problemas y desgracias. Así fue como en el mes de septiembre de 1910, coincidiendo con la fiesta nacional del día 18, hubo un grave accidente que provocó la muerte del maquinista, del fogonero y del palanquero de un tren de carros vacíos de carga y pasajeros” (pp. 350-351); hubo varios más. Como puede apreciarse aún existían deficiencias en el Transandino que se fueron agravando por abusos e irregularidades de la empresa que incluso llegaron al senado. Pero la naturaleza también provocaba

⁷ Acompañado del ministro del Interior, senadores, diputados, ministros de Cortes, marinos y militares que componían la Comitiva Oficial.

⁸ La comitiva estaba integrada por 78 personas entre ministros y otras autoridades, entre ellas el arzobispo de Buenos Aires, Mons. Mariano Espinosa.

trastornos al Transandino por los grandes nevazones y avalanchas, como las del 6 de agosto de 1905, el 3 de septiembre de 1907, 23 de mayo de 1912 y 20 de agosto de 1912, entre otras.

En 1911 se inauguró un monumento a los hermanos Clark en Los Andes como “(...) un homenaje a los geniales inspiradores e iniciadores del Ferrocarril Transandino” (p. 429). En 1907 había fallecido Juan Clark en Valparaíso a los 68 años y Mateo falleció en Santiago a los 86 años en 1929.

A través de la vía ferroviaria no solo se trasladaban pasajeros, sino que también vacunos desde la Argentina, aunque en alguna ocasión trajo la fiebre aftosa a nuestro país. También hubo bandidaje con muertos en torno a la línea férrea, especialmente en la alta cordillera.

Después de 1910 por el Trasandino viajaron muchas personalidades de ambos países y a nivel internacional, como por ejemplo, “(...) el viernes 31 de marzo de 1916, dando prueba de la vocación de acogida de la ciudad que recibía a viajeros que iban y venían hacia o desde la Argentina, desde sus orígenes, arribaban a Los Andes, los delegados de varios países que se trasladaban a Buenos Aires, cruzando cómodamente la cordillera por medio del Ferrocarril Transandino” (p. 494); Mons. Ramón Ángel Jara, obispo de La Serena, acompañado de Mons. Carlos García, obispo de Trujillo, Perú (1914); los cancilleres de Brasil y Argentina que viajaron a Chile y firmaron el pacto ABC (1914); los Príncipes Enrique de Prusia e Irene de Hesse-Darmstadt (1914); el explorador británico Sir Ernest Shackleton y sus 22 acompañantes de la llamada ‘Expedición Imperial Transantártica’ que se adentró en la Antártica, fueron rescatados por el piloto Pardo de la Isla Elefantes y se fueron a tomar un barco desde Buenos Aires a Gran Bretaña, por Los Andes (1916); Carlos Gardel y su amigo uruguayo José Razzano viajaron a Chile (1917), quienes actuaron en el teatro Colón de Valparaíso, teatro Olimpo de Viña del Mar y teatro Royal de Santiago; el piloto Dagoberto Godoy a su regreso de Mendoza a donde llegó atravesando la cordillera en un pequeño avión (1918); llega a Chile el Maharajá

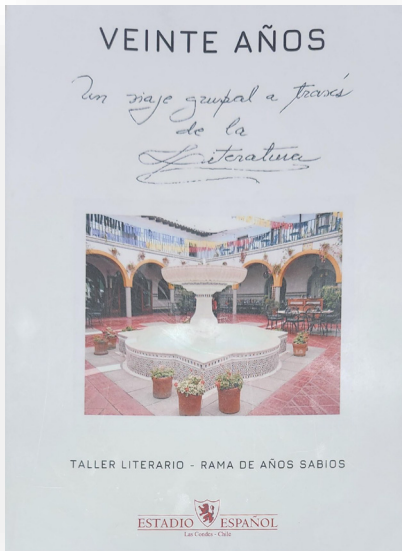
de Kapurthala (1924); visita del Príncipe Humberto de Saboya, heredero del trono de Italia (1924); el presidente Arturo Alessandri, suspendido de sus funciones por una asonada militar, viaja al exilio, acompañado por los embajadores de Argentina, Manuel Malbrán y de Estados Unidos, William Miller Collier (1924) y su regreso triunfal al año siguiente⁹; Joaquín Edwards Bello, Premio Nacional de Literatura 1943 y Premio Nacional de Periodismo 1955 viajó a Europa pasando por el tren Transandino (1925); Eduardo de Windsor, Príncipe de Gales vino a Chile (1925); arribo a Chile del presidente electo de Paraguay, José Guggiari (1928); José Ortega y Gasset viaja a Chile (1928); el destituido presidente Carlos Ibáñez del Campo camino al exilio (1931); la cantante y actriz Libertad Lamarque (1945); el presidente José Domingo Perón visita Chile y el presidente Carlos Ibáñez lo acompaña en su regreso (1953) y en Las Cuevas “(...) se inauguraron la Villa Eva Perón y la Plazoleta General Ibáñez” (p. 755).

Lentamente el sueño del Ferrocarril Transandino se fue abandonado y dejó de funcionar definitivamente en 1984.

A través de todo lo expuesto en este extenso libro se puede apreciar con diversas fuentes de cada momento histórico, el gran esfuerzo que significó construirlo para concretar la visión futurista de los hermanos Clark de concretar la unión de los puertos de Buenos Aires y Valparaíso no solo para aumentar el comercio y el traslado de personas, sino que para unir a ambos países en la cooperación y en la paz, representada en el Cristo Redentor construido en la cumbre de la Cordillera de los Andes, como al mismo tiempo el auge e impulso de la ciudad de Los Andes que se fue transformando en el primer Puerto terrestre de Chile. Por lo cual, es importante adentrarse en su lectura para comprender mejor el desarrollo de los pueblos y gozar con la nutrida información que entrega al lector su autor, René León Gallardo.

⁹ Había estado en Roma y logró conversar en el Vaticano para que, a su regreso, en la nueva constitución de 1925 se estableciera la separación de la Iglesia Católica del Estado.

Libros



Estadio Español, Taller Literario-
Rama de Años Sabios

*Veinte Años Un viaje grupal a través
de la literatura*

Santiago de Chile

Editorial Arttegrama, 181 páginas

Jaime Caiceo Escudero

jcaiceo@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2808-140X>

En el mundo actual se habla de *educación continua* porque el conocimiento va cambiando rápidamente, pero también centros universitarios y de otra índole, utilizan este tipo de educación para enseñarles y mantenerles activos mentalmente a los adultos mayores. En ese contexto se ubica este texto.

El presidente del Estadio Español de Santiago de Chile señala en la Carta de Presentación que este libro “(...) recoge el paso fructífero de un número significativo de adultos mayores que lo han integrado. También, da cuenta del trabajo diligente y generoso de nuestra socia que, desde su inicio y todos estos años ha estado a cargo de la dirección del taller; me refiero a la profesora y escritora Estela Socías Muñoz” (p. 7).

La autora del taller, el cual consistía en enseñar a los adultos mayores del Estadio Español a aprender a leer e interpretar libros clásicos de la literatura universal y nacional y, a partir de ello a dar rienda suelta a su creatividad, escribiendo poemas o pequeños ensayos a partir de lo enseñado en el encuentro de los miércoles de cada semana durante todo el año; al final de cada período se publicaba una revista o un libro con los mejores trabajos seleccionados. Estela Socías, expresa al respecto: “A lo largo de estos 20 años, el taller ha sido un refugio para más de 70 socios de esta institución, aportando su voz única al coro colectivo. Las páginas de los libros y revistas publicadas reflejan no solo el talento individual sino también el espíritu de comunidad y colaboración que ha caracterizado el taller en nuestra aula. Cada obra escrita, cada historia contada, ha contribuido a construir una memoria colectiva que perdurará como legado de esta institución” (p. 9).

Uno de los participantes indica: “Más de dos mil horas de lecturas, conversaciones, charlas, reflexiones, escucha atenta y, algunas de ellas, dedicadas a ilustres visitas, quienes ampliaron y enriquecieron nuestro acervo cultural e intelectual en torno a la Literatura con sus eruditos coloquios. Cuatro lustros, del otoño de nuestra existencia, dando testimonio oral de inspirados apuntes individuales, redactando relatos y cuentos, modelando versos y estrofas; todo dispuesto sobre una amplia mesa fraternal para ser apreciado y analizado por cada participante” (Moure, F., 2024, p. 13). Este testimonio revela la exquisitez del lenguaje alcanzado, gracias a las enseñanzas de la Profesora Socías.

Por su parte, la alumna María Inés Lastra, menciona a las principales visitas recibidas durante estos años y que refleja el alto nivel de ellas: (1) Pedro Olivares, actor y docente de la Universidad Mayor. (2) Mercedes Alfaro, Embajadora de Panamá en Chile. (3) María Cristina Dittborn, Asistente Social y miembro del directorio de la Red de Orientación en Salud Social. (4) Delia Domínguez, escritora. (5) Carmen Berenguer, poeta. (6) Marcela Lechuga, Psicóloga y escritora del libro *Así es la vida*. (7) Patricia Tagle de Rokha, nieta del escritor Pablo de Rokha. (8) Juan Antonio Massone, escritor y

Miembro de la Academia Chilena de la Lengua. (9) Karen Platt, experta en literatura infantil y juegos. (10) Raúl Zurita, escritor, Premio Nacional de Literatura (2000), Premio Iberoamericano Pablo Neruda (2016 y Premio Reina Sofía de Poesía Latinoamericana (1920). (11) Carmen Gloria López, periodista y escritora. (12) Hernán Rodríguez, periodista, cientista político y escritor. (13) Edmundo Moure, escritor. (14) Reynaldo Lacámara, escritor, poeta, expresidente de la Sociedad de Escritores de Chile (SECH) y (15) Roberto Rivera, escritor y expresidente de la SECH (pp. 15-16).

Luego viene la presentación personal y de algunos de sus trabajos seleccionados para este libro de los estudiantes adultos mayores que han participado últimamente en el Taller de Literatura; ellos son:

1.- Alda Mocelli, Contador auditora quien señala que solo “(...) este año entré al taller Literario, estoy feliz porque nuestra profesora y mis compañeros son acogedores, saben mucho, yo estoy aprendiendo de ellos; no es fácil, tengo que aprender mucho” (p. 19). Presenta dos pequeños ensayos: ‘Pin-Pon’ y ‘Mi nieta Tpty’. En ello revela que se está iniciando adecuadamente en la escritura creativa.

2.- Blanca Clavero, nació en Badajoz, España, es viuda y vive en Chile con su hija y nieta. Ha estado cinco años en el Taller e indica que ojalá “(...) pueda dejar una pequeña huella de mi paso por él y de haber encontrado acogida y cariños de todas las integrantes del taller y de Estela Socías” (p. 25). Presenta un hermoso ensayo sobre ‘El hombre queda cesante’.

3.- Esteban Bastarrica, huérfano criado por sus padrinos; en su vida laboral incursionó en el teatro y la literatura. Se exponen 3 pequeños ensayos (‘Fin de año’; ‘Final’; ‘Tiempos apocalípticos’) y 6 poemas (‘Amnesia o pesadilla’; ‘¿Dónde están? Donde estamos’; ‘El niño que ya no lo es’; ‘Herencia racista’; ‘Nido vacío’ y ‘No se vayan’).

4.- Fernando Moure, séptimo hijo de padres de origen hispano siempre ha sido ávido de conocimiento y explorador incansable de sí mismo. Presenta 3 sugestivos ensayos: ‘Libros de viejo’; ‘La tormentosa fiesta de los escritores’ y ‘La güija’.

5.- Gloria Torrente, fallecida en el 2023, nacida en Barcelona, una alumna muy cumplidora que traía sus trabajos realizados siempre. Se exponen 6 reflexiones ('La puerta'; 'La playa'; 'El sol'; 'El celular'; 'El loto' y 'La tele') y 7 cautivadores ensayos ('El perrito Tom'; 'Cuento para niños'; 'Cuando hayas elegido un hombre no vayas a cambiarlo'; 'La bailarina'; 'Mi vida en España'; 'Miedo' y 'Si los perros hablaran').

6.- Gustavo Piñeiro, ingeniero que ejerció su profesión por más de 50 años, casado con 3 hijos y 7 nietos. Se manifiesta con un poema ('Coplas de amor maduro') y 5 cautivantes ensayos ('El principio del paraíso o la biblioteca Antonio de Nebrija'; 'El legado de la tía Jane Elizabeth viuda del Barón Van Ryselberger'; 'La alforja perdida'; 'El escritor y el librero' y 'La taberna de los poetas ciegos').

7.- Isabel Campos, lleva 3 años en el Taller e indica que "(...) cada día crece el interés en mí, por participar más activamente en las actividades que prepara con tanto entusiasmo nuestra entretenida y querida profesora Estelas Socías" (p. 81). Presenta un melancólico ensayo ('Miradas tristes').

8.- Luis Baeza, hijo del campamento Sewell en la Cordillera de Los Andes, ubicado en Rancagua. Exhibe 3 encantadores ensayos ('Baila con la escoba'; 'Primer beso de despedida' y 'Bajo las escalas').

9.- Juan Mendicute, vecino de la comuna de Las Condes, casado con cuatro hijos. Muestra un extenso ensayo ('El campanario se desplomó').

10.- Manuela Vicente, fallecida, nacida en España y en Chile se tituló de Químico Farmacéutico. Se exponen un poema ('Romance del niño y la mar'), 4 reflexiones ('Plenilunio'; 'Balada otoñal'; 'Reflejos dorados' y 'Paternidad') y un ensayo ('El recuerdo').

11.- Margarita Larrea, natural de la comuna de Ñuñoa, ha participado 8 años en el Taller. Expone 2 sugestivos ensayos ('Mundo de niños' y 'Libro para Ferenc').

12.- María Isabel Águila, Profesora de Educación Básica y Artífice en Ornamentación Pública. Presenta un poema ('Testigo silencioso'), 17 reflexiones ('Donde pongo el ojo pongo la bala'; 'Juntos hasta que la muerte nos separe'; 'Meditaciones de un labrador escudero'; 'La belleza de Cleopatra en los tiempos actuales'; 'Los tejos estaban tirados'; 'Extinción'; 'La culpa no era de él'; 'No en vano estuvieron los moros en España, dando origen al juego de ajedrez'; 'Amigos secretos'; 'Biografía de un alfiletero'; 'Hoy se casa la novia que era mía'; 'El juez emite el veredicto'; 'Vampiro que asaltó un banco de sangre'; 'Desagravio'; 'Confundiendo la realidad'; 'Todos estaban nerviosos' y 'Una noche muy especial en el medio oriente') y dos ensayos ('El dolor' y 'El jardín de sus sueños').

13.- María Rosa Mas, nacida en Barcelona y residente en Chile por muchos años. Motivada por la profesora Estela acaba de terminar un libro sobre sus memorias como legado a sus hijos, nietos y bisnietos. Expone 3 motivadores ensayos ('Pensamientos'; 'Un cuento' y 'Pasión').

14.- María Soledad Ureta, viuda y vecina de la comuna de Las Condes. Hace tres años que participa en el taller y señala que "(...) me ha llenado el alma" (p. 133). Presenta 5 interesantes ensayos ('A Nicolás le gusta leer y no le gusta la comida que le dan en el colegio'; 'Divagaciones de una tarde templada'; 'La cocinera un personaje importante'; 'Días de calor' y '¿Qué sucede cuando te hacen ser lo que no quieres ser?').

15.- Marina Diez, con padres de raíces hispánica, separada con 3 hijos y 9 nietos. Nos dona su 'Poema'.

16.- Mónica Espósito, natural de la comuna de San Fernando, Socióloga y Mediadora Familiar. Manifiesta respecto al "(...) Taller Literario, dirigido por Estela Socías, ha sido para mí un espacio de formación en conocimiento y análisis literarios, aprendizaje de técnicas de escritura e intercambio con valiosas personas que han enriquecido mi vida, después de jubilar" (p. 149). Exhibe 4 atrayentes ensayos ('Un ataque de nervios en el Teatro Colón'; 'Conflicto de roles'; 'Tensiones internas' y 'Observaciones callejeras').

17.- Patricio Smith, fallecido el 2023, empresario, maratonista y triatleta; promovió la publicación del libro *Atletismo chileno: 1914-2005*. Nos deja de recuerdo un poema ('La primavera').

18.- Sonia Orge, soltera de raíces hispánicas e italiana. Asistente Social y Licenciada en Ciencias Sociales. Ha sido alumna del taller desde su creación, o sea, hace 20 años. "He ganado dos concursos, el primero del Lar Gallego, en conmemoración a Rosalía de Castro, en que obtuve el tercer lugar y en concurso del Departamento Social y Cultural del Estadio Español una mención honrosa" (p. 165). Nos ofrece un poema ('Soldados de Solamina') y 5 profundos ensayos ('Los zapatos de Maruja'; 'Homenaje a nuestro árbol'; 'La espiritualidad de una ciudad'; 'Aromas de mi tierra' y 'Traicionada').

Como se puede apreciar al recorrer las páginas de este libro, se puede concluir que el Taller de Literatura que ha dirigido la profesora y académica de la Universidad Mayor, Estela Socías Muñoz ha logrado enseñarles a las estudiantes, adultos mayores, técnicas de comprensión lectora y escritura en diversos estilos literarios, pero especialmente ha despertado en esas personas su creatividad que se refleja en lo que se presenta por cada uno de los 18 autores, en que los ha conducido a algunos a reflexiones filosóficas y ensayos del entorno social y cultural en que ahora se habita como asimismo el cuidado de la naturaleza, "nuestra casa común" como nos señala el papa Francisco. Se le hace honor a *Los Años Sabios* de los adultos mayores. Por todo lo anterior, es interesante adentrarse en la lectura de este libro.

Colaboran en este número

Rubén Maneiro Dios

Doctor en Ciencias del Deporte y Doctor en Psicología, profesor en la Universidad de Vigo e investigador especializado en el análisis del rendimiento en deportes colectivos e individuales, con especial atención al deporte femenino. Ha publicado 100 artículos, 67 de ellos en revistas indexadas en JCR o SJR, y ha participado en 4 proyectos de investigación competitivos de ámbito nacional. Integra el uso de Metodología Observacional con técnicas de minería de datos para el estudio técnico-táctico en el deporte. Además, ha dirigido 2 tesis doctorales y participa en proyectos de innovación docente. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2215-9720>. Correo electrónico: ruben.maneiro@uvigo.gal y rubenmaneirodios@gmail.com

Cristina Rodríguez-Rodríguez

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, Universidad Pontificia de Salamanca. Correo electrónico: crisrodriguez27@hotmail.com

Mario Amatria Jiménez

Doctor por la Universidad de La Rioja en el programa Bases Psicológicas y Actividad Físico-Deportiva. Acción y Desarrollo. Profesor Contratado Doctor en la Universidad Pontificia de Salamanca. Investigador especializado en el análisis del rendimiento en deportes colectivos e individuales, con especial atención al deporte de base y formación. Autor de más de 60 publicaciones científicas en revistas nacionales e internacionales con factor de impacto. Ha participado en 3 proyectos de investigación competitivos de ámbito nacional. Integra el uso de Metodología Observacional con técnicas de minería de datos para el estudio técnico-táctico, así como el rendimiento físico en el deporte. Además, ha dirigido 4 tesis

doctorales y participa en proyectos de innovación docente. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7826-256X>. Correo electrónico: mamatriaji@upsa.es

José Enrique Moral García

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y Deporte. Máster Oficial en Investigación y Docencia en Ciencias de la Actividad Física y la Salud. Licenciatura en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Diplomatura en Educación Física. Profesor Ayudante Doctor en la Universidad de Sevilla. Acreditado como Profesor Titular y tiene un Sexenio de Investigación. Profesor en Másteres oficiales de diferentes universidades. Participación en 1 proyecto I+D+I y 1 proyecto autonómico. Perteneciente a diferentes grupos de investigación y comités científicos de revistas. Autor de numerosos artículos JCR/SJR, libros y comunicaciones en congresos internacionales/nacionales. Correo electrónico: jemoral@ujaen.es

Alba Rusillo Magdaleno

Correo electrónico: arusillo@ujaen.es

Estela Francisca Socías Muñoz

Profesora de Educación Básica con Mención en Lenguaje y Comunicación. Magíster en Literatura. Diplomado en Gestión Cultural, Filosofía, y teatro entre otros. Miembro de la Sociedad Chilena de Historia de la Educación. Actualmente es docente de la Facultad de Educación de la Universidad Mayor de Santiago de Chile y del Estadio Español de las Condes. Ha participado como expositora en más de cuarenta Congresos Nacionales e Internacionales. Escritora y Presidenta de la Academia Chilena de Literatura Infantil-Juvenil.

Ha recibido reconocimientos, entre ellos: (i) Reconocimiento del Gobernador de la Provincia de Tucumán, Argentina, por su contribución en el talento y esfuerzo a las naciones, declarándola Visitante Ilustre de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Tucumán en el año del Centenario de la Reforma Universitaria (2018). (ii) Reconocimiento de la Universidad Mayor por su destacado aporte en el Primer Encuentro de Innovaciones Educativas en Santiago de Chile (2018). (iii) Reconocimiento por su gran labor como líder educativa en la carrera de Psicopedagogía, otorgado por las y los estudiantes de Liderazgo y Espíritu Emprendedor del ciclo escolar (2016).

Ha publicado en numerosas revistas chilenas y extranjeras, artículos y Capítulos de Libros extranjeros sobre Historia de la Educación, entre ellos “La Educación de las Mujeres en Iberoamérica Análisis Histórico”, publicado en la Editorial Tirant Humanidades (Valencia, España). Autora de más de una veintena de libros, muchos de ellos de literatura infantil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0228-3430>. Correo electrónico: estelafrancisca.socias@gmail.com

David Revesado-Carballares

Es profesor permanente laboral en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca y profesor asociado en la Universidad de Salamanca. Doctor en Educación (2020), por la Universidad de Salamanca, donde, previamente, había desarrollado toda su actividad académica, tras graduarse en Pedagogía (mención Formación y Gestión de calidad) y cursar el Máster de Estudios Avanzados en Educación en la Sociedad Global (especialidad, Formación y Gestión de la Calidad en Educación). Miembro del Grupo de Investigación Reconocido Memoria y Proyecto de la Educación de la Universidad de Salamanca y del Grupo de Investigación en Actividad Física, Deporte y Salud (GIADES) de la Universidad Pontificia de Salamanca. Además, es miembro colaborador del Grupo de Investigación Perspectiva Multivariante en Investigación Educativa y Social: Contextos, Factores y Enfoques Globales (PMIES) de la Universidad de Salamanca. Acreditado a las figuras de Profesor

Contratado Doctor por la Agencia de Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL) y por la Correo electrónico: drevesadoca@upsa.es

Cristian-Camilo Gutiérrez-Restrepo

Doctor en Educación por la Universidad de Salamanca, es profesor titular y director de Aseguramiento de la Calidad de la Universidad Católica de Manizales. Entre sus líneas de trabajo se encuentra la normalización técnica, el aseguramiento de la calidad y la política educativa. Datos de contacto: cgutierrez@ucm.edu.co

Jaime Caiceo Escudero

Profesor de Filosofía por la Pontificia Universidad Católica de Chile (1970), Magister en Educación por la misma universidad (1980) y Doctor en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica Argentina (1996). Académico en universidades chilenas, como la Pontificia Universidad Católica de Chile (1970-1984) y Universidad de Santiago de Chile (1978-2023) y extranjeras, como la Universidad Nacional de Cuyo en Mendoza, Argentina (2010 a la fecha) y Universidad Católica de Cuyo en San Juan, Argentina (2012 a la fecha). Líneas de investigación: Filosofía de la Educación, Historia de la Educación y Gestión Educativa. Ha participado en más de 100 congresos, tanto en Chile como en el extranjero. Tiene alrededor de 50 libros o capítulos de libros y sobre 100 artículos en revistas indexadas, tanto nacionales como extranjeras. Orcid: 0000-0001-6256-1266. Correo electrónico: jcaiceo@hotmail.com

Camila Isla Carrillo

Es profesora de la educación secundaria con una consolidada experiencia en docencia y gestión de enseñanza media, especializada en Ciencias Naturales, Química y Tecnología. Actualmente, doctoranda en Educación

por la Universidad de Salamanca. Es Licenciada en Educación por la Universidad de Concepción. Dispone de un Magíster en Innovación Curricular y Evaluación Educativa (Universidad de Desarrollo), así como de un Máster de Estudios Avanzados en Educación en la Sociedad Global (Universidad de Salamanca). Coordinadora de Medio Ambiente Escolar, con liderazgo demostrado en procesos de certificación ambiental (SNCAE). Experiencia en diseño e implementación de proyectos formativos con enfoque en sostenibilidad, ciudadanía ecológica y participación comunitaria. Correo electrónico: cami.islacarrillo@gmail.com

Gabriel Herrada Valverde

Es Licenciado en Educación Física (2006) y Psicopedagogo por la Universidad de Almería (2009). Máster en TIC en Educación (2010) y Doctor por la Universidad de Salamanca. Sus principales líneas de investigación se centran en la alfabetización en el contexto universitario. Actualmente es profesor del área de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Salamanca. Correo electrónico: gabriel.h.valverde@usal.es

Giselle A. Arnal Sandia

Arquitecto y Magister Scientiae en Historia, Teoría y Crítica de la Arquitectura por la Universidad de Los Andes, Venezuela. Profesor Agregado de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Los Andes (2010 – 2023). Investigador Asistente de la Fundación ESLARED, responsable de investigar contenido teórico y técnico, así como la redacción de contenido (2019 – 2024). Ha sido miembro voluntario de diversas asociaciones de educación no formal y apostolados (2002 – 2023). Ha publicado varios capítulos y artículos sobre las áreas de innovación en la educación y el patrimonio de la ciudad de Mérida, Venezuela. Estudiante actual de la carrera de Educación Primaria en la Facultad de Educación de la Uni-

versidad Pontificia de Salamanca. Correo electrónico: gaar-nalsa@upsa.es

Fernando González Alonso

Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca. Desarrolla su actividad en los Grados de Educación Primaria, Educación Infantil, CAFyD, en asignaturas como Didáctica General, Organización del Centro Escolar, y Educación en Valores. Acreditado como Profesor Contratado Doctor y Profesor de Universidad Privada. Es Profesor del Master Universitario en formación del profesorado, del Master en DSI y del Curso especial de formación pedagógica y didáctica para enseñanzas de Formación Profesional. Dirige Trabajos de Fin de Grado, Trabajos de Fin de Master y Tesis Doctorales. Actualmente es Director del IEM de la UPSA y Presidente en España de la Red Internacional de Investigación en Derecho Educativo (RIIDE). Ha colaborado en la formación con otros Institutos universitarios, Instituciones, y ONGs a través de cursos, jornadas y conferencias, etc. Ha realizado estancia en varias Universidades. Es autor de publicaciones de libros, capítulos de libros y artículos relacionados con las áreas mencionadas. Correo electrónico: fgonzalezal@upsa.es

Andrea Torres Hidalgo

Vicedecana de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Justicia de la Universidad Panamericana (Guatemala). Abogada y Notaria por la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. En sus funciones involucra el Derecho Educativo en la aplicación de la normativa universitaria gestionando procesos académicos, administrativos y disciplinarios. Se desempeñó como Coordinadora de Educación Virtual, profesora en diferentes asignaturas de grado y posgrado como Introducción al derecho o Redacción jurídica y gestión de proyectos virtuales en la misma Institución. Asesora Trabajos de Fin de Grado. Es Magíster en Educación Virtual por la Universidad

Americana de Nicaragua y Magíster en Derecho Ambiental por la Universidad de San Carlos de Guatemala. Correo electrónico: torres.andrea@upana.edu.gt

Estanislao Carlos Riquer Hernández

Graduado en Pedagogía por la Universidad de Salamanca (2022) y en Maestro en Educación Primaria con mención en Necesidades Educativas Específicas por la Universidad Pontificia de Salamanca (2023).

Ha llevado a cabo prácticas educativas en centros de Educación Secundaria y en Centros Concertados, donde ha desarrollado su formación académica a través de la adquisición de conocimientos y competencias en el diseño de adaptaciones curriculares, elaboración de materiales didácticos y llevando a cabo la implementación de metodologías activas en el aula tales como el Método ABPro y el Aprendizaje Cooperativo, desde una perspectiva de integración, inclusión y pluralidad educativa. Correo electrónico: ecriquerhe.mag@upsa.es

Elisa Arias García

Profesora Encargada de Cátedra de la Universidad Pontificia de Salamanca en la Facultad de Educación. Es doctora en Comunicación por la UPSA, Premio Extraordinario de Doctorado. Postgrado en Locución Audiovisual. En la actualidad sus intereses de investigación y publicaciones se centran en temáticas relacionadas con la radio escolar y el audio educativo, el aprendizaje interdisciplinar, la expresión oral y escrita en el contexto escolar, la ficción sonora y la paratextualidad. Su perfil docente se encuentra vinculado a materias que abordan ámbitos relacionados con el lenguaje y la comunicación. Fue coordinadora del proyecto de radio intergeneracional “Miradas”. Pertenece al Grupo de Investigación NEYLA. Ha coordinado en la UPSA propuestas como las IV Jornadas de Educación por el Arte “Hasta el libro y más allá. Otras formas de lectura” o el taller “Leo, leo, ¿qué lees?”, dedicado a la importancia de la

voz en el contexto docente y los beneficios de la lectura en voz alta. Correo electrónico: eariasga@upsa.es

María García Velasco

Superior en Enseñanza y Animación Sociodeportiva (TSEAS) (2018-2020) en MEDAC Granada, el Grado en Educación Primaria con mención en Educación Física (2020-2024) en la Universidad de Jaén y actualmente el Máster de Investigación en Actividad Física y Deporte en la Universidad de Granada.

José Luis Solas Martínez

Grado en Educación Primaria Bilingüe con mención en Educación Física en la Universidad de Granada (2017-2021), Máster en Investigación y Docencia en Ciencias de la Actividad Física y la Salud en la Universidad de Jaén (2021-2022), Doctor en Innovación didáctica y formación del profesorado en la Universidad de Jaén (2022-2025).